COLECCIÓN CONFLUENCIAS

De Simón Rodríguez a Paulo Freire

Educación para la integración iberoamericana

ADRIANA PUIGGRÓS

CONVENIO ANDRÉS BELLO

PREMIO ANDRÉS BELLO DE MEMORIA Y PENSAMIENTO IBEROAMERICANO 2004

MODALIDAD ENSAYO

DE SIMÓN RODRÍGUEZ A PAULO FREIRE

BOLIVIA CHILE COLOMBIA CUBA ECUADOR ESPAÑA
MÉXICO PANAMÁ PARAGUAY PERU VENEZUELA

Educación para la integración iberoamericana

Adriana Puiggrós

CONVENIO ANDRÉS BELLO | COLECCIÓN CONFLUENCIAS

De Simón Rodríguez a Paulo Freire. educación para la integración iberoamericana
Edición del Convenio Andrés Bello. Unidad Editorial

Ana Milena Escobar Araújo | SECRETARIA EJECUTIVA
Omar José Muñoz Ramírez | SECRETARIO ADJUNTO
Pedro Querejazu Leyton | COORDINADOR ÁREA DE CULTURA
David Gómez Villasante | COORDINADOR ÁREA DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA
Holger Ramos Olmedo | COORDINADOR ÁREA DE EDUCACIÓN

Primera edición: abril de 2005
© 2005, Convenio Andrés Bello
© 2005, Adriana Puiggrós
Derechos reservados.
Prohibida la reproducción parcial o total de su contenido,
sin la previa autorización del autor y del editor.

Dirección editorial: José Antonio Carbonell Blanco
Diseño gráfico: Camila Cesarino Costa
Revisión de textos: Guillermo Díez
Impresión: OP Gráficas
ISBN 958-698-182-7
Impreso en Colombia
Printed in Colombia

Convenio Andrés Bello
Avda. 13 (Paralela de la autopista) 85-60
Teléfono: (571) 6449292
Fax: (571) 6100139
www.cab.int.co
Bogotá, D. C. Colombia

Puiggrós, Adriana
De Simón Rodríguez a Paulo Freire: educación para la integración iberoamericana / Adriana Puiggrós. Bogotá : Convenio Andrés Bello, 2005
213 p. il: fot. col. -- (Colección Confluencias)
Premio Andrés Bello de memoria y pensamiento iberoamericano 2004. Modalidad Ensayo
ISBN 958-698-182-7

1. INTEGRACIÓN IBEROAMERICANA. 2. PENSAMIENTO PEDAGÓGICO. 3. RODRÍGUEZ, SIMÓN, 1771-1854. 4. FREIRE PAULO 1921-1997.

CDD 370.115

Introducción, 11

PARTE I

Las alternativas cambian con el tiempo, 13

1 Del reproductivismo a la polémica Freire-Illich, 13
2 La desescolarización, 15
3 La polémica Freire-Illich, 17
4 Críticas con escasas alternativas, 18
5 Tradición y transformación, 21
6 En busca de otras posibilidades teóricas, 25
7 Reivindiquemos a la vieja y gorda vaca sagrada, 28
8 La reducción neoliberal del sujeto, 35
9 El valor de las microexperiencias educativas y sociales, 40

PARTE II

Pesquisa en el baúl de la historia, 45

10 El retorno de una evocación, 45
11 El sujeto latinoamericano, 49
12 Las bases políticas de la educación, 54
13 Las bases productivas de nuestras naciones, 60
14 Un encuentro que no fue, 68

15 La cuestión de los orígenes, 71
16 "¿Qué buscas con los ojos fatigados de cielo,
más alto que la vida y sobre la pasión?" 74

PARTE III
¿Será cierto que, como dijo el nigromante, "somos unos nadas"?, 81
17 Cuestionamientos a la experiencia, 81
18 Educación y saberes socialmente productivos, 87
19 Peligros que nos acechan, 91
20 La continuidad de la experiencia, 96
21 ¿Por qué buscamos a Simón Rodríguez?, 104
22 Sujeto político o choque de culturas, 111
23 Iberoamérica, Latinoamérica y Europa, 116
24 Hacia la unidad, articulando las diferencias, 119
25 En síntesis, 120

PARTE IV
Algunas políticas de Estado deseables, 123

Bibliografía, 127

INTRODUCCIÓN

Los términos Iberoamérica y América Latina o Latinoamérica han tenido distintos usos y significados a través de la historia. En este ensayo utilizaré ambos, excepto cuando se trata de referencias o citas de autores, en cuyo caso prefiero respetar su elección. Pero incluiré implícita o explícitamente al Caribe, cada vez que nombre a América Latina.

La utilización de aquellos nombres no significa que los considere coextensivos. Pero he preferido que les otorgue sentido el contexto del discurso. Entre ellos existen diferencias, y su deconstrucción, que no es materia de este trabajo, dejaría ver conflictos entre los países ibéricos y los latinoamericanos, y entre estos últimos. No puede reducirse nuestra región a su territorio ni a sus lenguas principales. Aunque sostendré que es urgente habitar nuestras lenguas, creo que para que sea posible debemos atender la desigualdad social y económica creciente entre Europa y América Latina y el Caribe, que aleja las posibilidades de integración del área. Existen razones de largo plazo para que los países ibéricos, Latinoamérica y el Caribe actúen cooperativamente. Esas razones importan más que los motivos que proporciona el neoliberalismo para su distanciamiento.

Desde la época de su fundación, nuestras naciones tendieron a vincularse mediante hipótesis de conflicto antes que de integración. En las últimas décadas se ha avanzado por un camino distinto, marcado por la Comunidad Andina de Naciones, el Convenio Andrés Bello, el Mercosur, el Sistema de Integración Centroamericana (Sica), la Comunidad del Caribe (Caricom) y numerosos acuerdos

bilaterales de coexistencia pacífica y colaboración. Sin embargo la integración tiene caras múltiples y sus contenidos varían con el correr de la vida social y la situación internacional. Acuerdos económicos equitativos y compensatorios de la desigualdad, convenios culturales, articulaciones educativas, programas sociales, son acciones que deben ocupar a los gobiernos y a las sociedades. Políticas de Estado que involucren a las regiones en el mediano y largo plazo deberían facilitar la reconexión de zonas que comparten pasados, condiciones económicas y culturas, pero están distanciadas por circunstancias políticas muchas veces carentes de actualidad.

El problema de la integración admite diversas formas de abordaje, entre las cuales la cultura y la educación tienen un relevante papel. En la primera parte de este ensayo discutiré la carencia de proyectos alternativos de las teorías reproductivistas, y en la segunda parte, propondré reconstruir una historia de la educación que enhebre las alternativas tendientes a aportar capital social y cultural a nuestros países. Les daré especial importancia a las miradas político-pedagógicas iberolatinoamericanistas y caribeñas. En la tercera parte del texto, interesa especialmente revalorizar la experiencia iberolatinoamericana y caribeña, en el convencimiento de la continuidad de su historia y de la potencia educacional de su pueblo. Finalmente, trazaré algunas líneas programáticas, tan sólo con la idea de dejar sentada una orientación posible de la integración de los saberes socialmente productivos de nuestros países.

En esta la versión agregué las referencias que había omitido en la presentación de este trabajo al Concurso sobre Memoria y Pensamiento Iberoamericano, del Convenio Andrés Bello, para respetar la condición de anonimato.

A.P., 22 de agosto de 2004

PARTE I
Las alternativas cambian con el tiempo

1 *Del reproductivismo a la polémica Freire-Illich*

En los años ochenta del siglo XX, aún seguía vigente una utopía evolucionista que pronosticaba para las últimas décadas altos niveles de alfabetización, superación de la deserción y del fracaso escolar; con instrumentos de análisis social de corte funcionalista, se hacían proyecciones lineales de la situación, de las tendencias y de los efectos positivos que supuestamente producirían los programas de los organismos internacionales para los países llamados subdesarrollados.

La estructuración de la educación moderna aún no mostraba signos de crisis orgánica. Los mayores problemas que presentaba eran producto de la expansión de los sistemas escolares, antes que de su fracaso. La población tenía confianza en la escuela y en la universidad. A fines de los sesenta, especialmente en países donde el sistema escolar era eminentemente de corte napoleónico, se produjeron masivas manifestaciones pidiendo la democratización de las universidades. La problemática de estas últimas reflejaba el crecimiento de la demanda, por parte de generaciones que alcanzaban a terminar la enseñanza media, tanto en los países avanzados como en los periféricos. La educación escolarizada, ya centenaria, también requería profundas reformas, pero no peligraba la integridad de los sistemas

escolares, al punto que era posible criticarlos frontalmente sin perjudicar la educación pública.

Cuatro corrientes críticas agruparon a los educadores y políticos de centro-izquierda y de izquierda, a quienes, en el lenguaje de aquella época, podríamos clasificar como "desarrollistas" y "revolucionarios". Las izquierdas francesa, inglesa y norteamericana encabezaron un movimiento fuerte en medios académicos: el reproductivismo. Sus ideas tuvieron una importante difusión en universidades iberoamericanas y caribeñas, especialmente, al extenderse las maestrías destinadas a la formación postgraduada de los docentes.

El punto de coincidencia, entre los autores del reproductivismo, fue la consideración de la educación como un dispositivo de reproducción de la ideología dominante. Las referencias fundamentales de esa corriente fueron el texto *Ideología y aparatos ideológicos del Estado* de Louis Althusser (1918-1990) y la obra de Pierre Bourdieu (1930-2002), en especial su libro en coautoría con Claude Passeron, *La reproducción*, que diera nombre a esta corriente. El primero fue profusamente leído en cátedras de universidades e institutos de formación docente latinoamericanos, en tanto el segundo presenta un ordenamiento deductivo difícil de transitar, por lo cual fue más objeto de frecuentes citas, que cuidadosamente estudiado. El libro de Baudelot y Establet, *La escuela capitalista de Francia*, fue otro clásico. Por su parte, el inglés Basil Bernstein (1924-2000) introdujo una teoría lingüística de la reproducción social, argumentando segmentaciones escolares, acompañadas del éxito o fracaso en el aprendizaje, correspondientes a los códigos de clase. Su trabajo *Class, Codes, and Control* impactó en ámbitos académicos especializados.

Dos autores norteamericanos, Bowles y Gintis, publicaron en los años setenta un libro que asombró a una comunidad educativa acostumbrada a creer que la educación estadounidense cumplía con los preceptos democráticos instalados por los fundadores de la Nación americana. Con argumentos que exhibían la desnudez del rey, denunciaron que la inequidad y la desigualdad ayudaban a reproducir el sistema escolar. Autores posteriores alinearon la crítica de Bowles y Gintis con las corrientes históricas del reformismo de Horace Mann y el pragmatismo de John Dewey, y apostaron a una corriente radical

que tuvo en su mira a la escuela, pero que en la actualidad denuncia fuertemente al proyecto educativo neoliberal en su conjunto. Entre los representantes más destacados se encuentran Ira Shor, Martin Carnoy, Henry Giroux, Peter McLaren, Michael Apple, Carlos A. Torres y otros.

2 *La desescolarización*

Una corriente más fue la encabezada por el sacerdote tercermundista Iván Illich, quien se había instalado como vicerrector de la Universidad Católica de Puerto Rico en 1956, creando de inmediato el Instituto de Comunicación Intercultural y dirigiendo tiempo después, en Cuernavaca, México, el Centro Intercultural de Documentación (Cidoc). Illich era un notable políglota, formado para trabajar en las oficinas del Vaticano, y conocía perfectamente el Derecho Canónico, la diplomacia y las ciencias políticas eclesiásticas. Sin embargo, prefirió emigrar a América Latina, donde generó una actitud crítica hacia la burocracia de la Iglesia católica, que culminó con el psicoanálisis de los sacerdotes del Cidoc, a cargo de una reconocida profesional mexicana, provocando la sanción de varios de ellos por parte de las jerarquías eclesiásticas. Illich se hizo famoso por su alegato a favor de la eliminación de la institución escolar, proceso que consideraba idóneo para revolucionar la sociedad opresora.

Es notable la anticipación que aportó Illich acerca de un mundo tecnificado, en el cual el trabajo humano perdería su valor, y grandes masas estarían desocupadas. Consideraba a América Latina una sociedad feudal y adhería a la teoría del dualismo sociocultural, que suponía la existencia de dos sociedades divorciadas entre sí en la región. Sostenía que la situación sería grave porque sus países pasarían de la era de la agricultura primitiva a la era del jet. La mayoría marginada crecería mucho más que la minoría escolarizada, lo cual constituiría un nuevo tipo de fractura, distinta a las formas resultantes de las tradicionales de discriminación de la sociedad hispanoamericana. En pleno siglo XX era difícil vislumbrar el dantesco cuadro con el que se iniciaría el siglo XXI.

Pero Illich era contrario a la combinación entre tecnologías del pasado y tecnologías del futuro. Entre las caducas, incluía los ferrocarriles, los sistemas escolares y los sistemas de salud. Había que

deshacerse de ellos: "Latinoamérica no debe darse el lujo de mantener instituciones sociales obsoletas en medio del proceso tecnológico contemporáneo"[1]. Pero recomendaba vigilar que esas instituciones no fueran reemplazadas por otras que obstruyeran la libertad ilimitada que los hombres requerirían para aprender a vivir.

El más difundido de los textos de Illich fue *Esa vieja y gorda vaca sagrada*, reproducción del discurso que pronunció desde los balcones del Palacio Quemado, sede del Gobierno nacional de Bolivia, en ocasión de la asunción presidencial del general Juan José Torres, en octubre de 1970. Los maestros, una de las principales fuerzas que llenaban la plaza apoyando al Presidente, fueron mandados a sus casas por Illich, quien les aconsejó que abandonaran la escuela, pues en ella su única posibilidad era ser agentes reproductores del orden existente. En otros trabajos, Illich siguió desmontando el aparato escolar, así como el sistema público de salud[2] y promoviendo la sustitución de los profesionales en educación por activistas culturales que se desplegaran en un campo pedagógico informal. El autor veía que la opresión social constituía la cultura, desde una visión global emparentada con las ideas del historiador inglés Arnold Toynbee, acerca de quien había escrito su tesis doctoral[3].

Desde los años setenta, en varios trabajos[4], algunos autores hemos sostenido una posición crítica al reproductivismo y a la "desescolarización". Disentimos de la visión dicotómica de la realidad, del concepto de ideología equiparado a "falsa conciencia", de la reducción del papel de la escuela a una mecánica reproducción de un programa ideológico dado. Esas posiciones, según nuestra opinión, negaban la complejidad del proceso de transmisión de los saberes y el papel del sujeto pedagógico en la enseñanza y el aprendizaje. Nuestra disensión abarcaba tanto un registro teórico como otro de orden histórico-

---

[1] Iván Illich, *En América Latina. ¿para qué sirve la escuela?*, Buenos Aires, Ed. Búsqueda, 1974, p.15.

[2] Iván Illich, *Némesis médica*, México, Joaquín Moritz, , 1978.

[3] P. Freire e I. Illich, *La educación. Autocrítica de Paulo Freire-Iván Ilich*, Buenos Aires, Galerna-Búsqueda de Ayllú, 2002.

[4] Adriana Puiggrós, "La sociología de la educación en Baudelot y Establet", en Torres y González Rivero (compil.), *Sociología de la educación*, México, Centro de Estudios Educativos, 1980.

político vinculado con las singularidades del sujeto latinoamericano. Ambos registros estaban vinculados, porque el latinoamericano no es especial por el hecho de ser complejo, sino por la especificidad de los contenidos y de las formas de articulación de esa complejidad. Un análisis comparativo de las posturas de Illich y Paulo Freire puede ayudar a esclarecer esa cuestión.

3 *La polémica Freire-Illich*

Illich y Freire compartían los fundamentos humanistas cristianos de su sufrimiento por la sociedad enajenada. Fue Paulo Freire quien aportó la crítica que más rédito ha dejado, con vistas a producir alternativas al modelo de vínculo pedagógico instalado por la modernidad latinoamericana. Su denuncia constituyó una ruptura epistemológica con la representación del sujeto pedagógico que contiene el sistema educativo moderno. Efectivamente, este último se apoya en la unicidad de "saber" y "educador" e identifica al educando con la famosa "tábula rasa". Freire define el quehacer de uno y otro como funciones impersonales, lo cual habilita el intercambio cultural entre el campesino brasileño y el maestro. Al otorgarles valor a los saberes adquiridos por el educando en su medio cultural, ubica la relación educativa fuera del laberinto teórico que presenta el reproductivismo, cuando reduce la educación a la imposición de la cultura dominante. Freire redobla su valorización positiva de la educación y la vincula con la prospectiva: enseñando y aprendiendo pueden adquirirse saberes que permiten imaginar y construir futuros.

Debe anotarse que Freire nunca atacó la escuela, sino que dirigió su crítica a la relación pedagógica entre educadores y educandos de una manera más general, es decir, con categorías aplicables no solamente a los docentes y a los alumnos escolares, sino a todos los sujetos sociales vinculados mediante la educación. Freire insistió en la necesidad de enseñar y en la valorización del docente, en propuestas que se dirigieron a la educación de los analfabetos y de los adultos[5].

---

[5] Entre otros, Adriana Puiggrós, *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*, México, Alianza Editorial Centro Nacional para la Cultura y las Artes, 1990, 190 pp., "Paulo Freire do ponto de vista da interdisciplinariedade", en Danilo R. Streck y otros, Paulo Freire. *Ética, utopia e educação*, Brasil,

En cuanto al movimiento de la "pedagogía de la liberación", si bien actuó en nombre de Freire, sumó a la del autor brasileño la influencia del reproductivismo y de Illich. Este último produjo numerosos discípulos que derivaron en un amplio espectro de posiciones. En uno de sus extremos se ubicaron grupos políticos de una izquierda de limitadas miras, que redujo la idea de la "palabra generadora" a una serie doctrinaria; en el otro extremo, el aporte de Freire quedaba limitado a un método de enseñanza, aplicado en programas asistencialistas o absorbido por el formalismo escolar. Pero la vertiente de sus ideas abre un panorama crítico y propositivo que aún no ha sido superado.

4 *Críticas con escasas alternativas*

Todas las posiciones críticas coincidieron en poner en evidencia los fracasos del sistema educativo moderno. Lejos de visualizar la crisis que lo afectaría menos de dos décadas después, supusieron que la tendencia prometía el ensanchamiento del poder escolar, el aumento de su eficacia reproductora, o bien, en el caso de Freire, la persistencia de un modelo de dominación que abarcaba el conjunto de los procesos educativos, sin centrar su crítica en la escuela. En casi todas las variantes del reproductivismo y del antiescolarismo se decía explícitamente que la escuela no tenía remedio. Freire fue más prudente.

Respecto a los espacios universitarios, entre los europeos había surgido el reproductivismo y la corriente que confrontaba con las instituciones, llamada "pedagogía institucional". Esos espacios estallaron en 1968, al ritmo del clima de la época. La crítica a la "educación dominante" influyó y fue abonada por los movimientos de protesta de fines de los sesenta y principios de los setenta, que resultaron duramente reprimidos. Pero en algunos países, como Francia o México con posterioridad a la masacre de Tlatelolco, el Estado

Editora Vozes, 1999; "Latin American Political, Cultural, and Educational Changes at the End of the Millennium", en Michael Richards, Pradip N. Thomas, Zaharon Naim, *Communication and Development. The Freirean Connection*, Cresskill,New Jersey, Hampton Press, Inc., 2001; "Educación y poder: los desafíos del próximo siglo", en C. A. Torres, (compil.), *Paulo Freire y la agenda educativa latinoamericana en el siglo XXI*, Buenos Aires, Clacso, 2001.

finalmente absorbió algunas demandas, modificando las estructuras de la enseñanza media superior y superior, multiplicando las opciones y vinculando la educación con la producción y el trabajo.

Aquellas reformas se implementaron bajo la tensión entre dos posiciones. Los sectores de izquierda sostenían que la descentralización de los campus, la vinculación con el medio productivo, la conexión entre las instituciones terciarias y las universidades y la introducción de títulos intermedios, entre otras características del nuevo modelo universitario, necesariamente favorecerían los intereses empresariales, a costa de los objetivos pedagógicos. Rechazaban una educación productivista, pero no presentaban modelos alternativos viables, de modo que en los hechos terminaban sosteniendo la antigua universidad napoleónica. Por otro lado, el sector empresarial privado intentaba sacar provecho de las reformas, usando la capacidad pública instalada para educar e investigar en dirección a sus intereses particulares.

La demanda de vinculación de la universidad con la sociedad era interpretada de maneras distintas, pero resultó innegable que entre los principales déficit del sistema educativo estaba su carácter centralizado y burocrático. Para unos, la situación se superaría vinculando el trabajo universitario con las luchas sociales; para otros, subordinándolo a las fuerzas del mercado. En la discusión no apareció con energía la cuestión del trabajo como un concepto pedagógico básico. No hubo huellas significativas de la persistencia con la cual los movimientos democráticos y críticos anteriores a los años sesenta (en particular, la escuela activa, el pragmatismo de John Dewey y las propuestas de Ferrer y Guardia, Freinet, Kerschensteiner, Makarenko y muchos otros escolanovistas, socialdemócratas y comunistas) trataron de introducir el trabajo y la vinculación práctica con la realidad circundante, como un elemento estructural del proceso educativo. El arco de programas económicos, que abarcó desde el modelo keynesiano al socialista, incluyó la preocupación por el aprendizaje de saberes del trabajo, por parte de grandes masas. Por eso llama la atención que ese problema no haya ocupado un lugar central en las consideraciones de los llamados "conocimientos básicos" entre quienes querían reformar o revolucionar las sociedades iberoamericanas y caribeñas.

En resumen, las comunidades educativas progresistas de la época compartían al menos dos temas de discusión: el carácter reproductor o progresista de la institución educativa y los efectos positivos o negativos de la vinculación del sistema escolar moderno con el mundo productivo. Ambas discusiones suponían la existencia de la educación pública e imaginaban a la enseñanza privada tan sólo como un complemento. Se debatía sobre la base de alternativas que mejoraran las relaciones entre la educación formal y la sociedad, pero dando por supuesto que la población llegaría pronto a estar mayoritariamente escolarizada, para bien o para mal, según las interpretaciones.

Cuando los "reproductivistas", se ubicaban en un espectro reactivo a la escolarización, ninguno de ellos siquiera imaginaba los quiebres que afectarían la educación pública a fines del siglo XX. Su crítica era radical y su lógica dicotómica, pero escasa su visualización del porvenir. Asociaban su identidad casi exclusivamente a una contracultura. Desmontaban las operaciones escolares que producen las "arbitrariedades culturales"[6], pero no generaron alternativas teóricas, aunque la tradición socialdemócrata europea, el reformismo y el pragmatismo norteamericanos habían dejado una herencia vacante. Las críticas, muy bien argumentadas, no tuvieron efectos decisivos en las políticas de Estado o en los diseños académicos. De aquellos ataques frontales no derivó una nueva concepción del sistema educativo, sino vanguardias antisistema que estuvieron lejos de impactar en las estructuras permanentes de la educación formal, de manera acorde a la magnitud de las denuncias.

Al reproductivismo y al antiescolarismo les preocupaba tanto que la educación legara la ideología dominante, que produjeron un vaciamiento de categorías pedagógicas que afectó el lenguaje de los pedagogos, sociólogos y otros especialistas. El enunciado "reproducción de la ideología dominante" operó como un significante puramente reactivo, y no tuvo la potencia de los significantes vacíos[7]. Estos últimos, agujeros negros del discurso, contienen material proveniente de su propia historia, pero desorganizado. Poseen la capacidad de

[6] P. Bourdieu y J. Passeron, *La reproducción*, Barcelona, Laia, 1972.

[7] Ernesto Laclau, *New Reflections on the Revolutions of Our Time*, Londres, Verso, 1990; Buenos Aires, Nueva Visión, 1994.

absorber nuevas demandas y de configurarse novedosamente. Pueden constituir el nido de lo nuevo.

Uno de los motivos de esta última limitación del reproductivismo fue su rechazo absoluto del sistema escolar moderno, lo cual dejó a sus adherentes sin la plataforma que la historia les podría haber proporcionado para despegar nuevas propuestas. Nada nace del vacío discursivo que produce el rechazo ilimitado a todo lo instituido. Sobre ese problema hay un sugestivo malentendido en la discusión entre Illich y Freire[8].

5 *Tradición y transformación*

"Si lo comprendí bien –apunta Illich–, Paulo dijo brillantemente en una frase lo que yo no entendía hace cinco años: 'Si a educação prática transforma é porque mantém o que transforma': si la educación transforma, tiene el poder de transformar sólo porque mantiene aquello que transforma (...)"[9].

Freire pronuncia la frase en un contexto autocrítico, en el cual se esfuerza por desdecir a quienes pretenden que su teoría adjudica un papel omnipotente a la educación. Reflexiona que esta última es producto de la sociedad, y por esa razón se adecua a sus valores y es usada para preservar los poderes establecidos[10]. Así, se requiere una transformación social profunda para que se transforme radicalmente la educación. Pero una vez asentada esta advertencia, Freire habilita al educador a transgredir las reglas de la educación dominante, para ser partícipe del cambio social, descubriendo, en cada situación histórica en particular, las tareas que puede realizar. "En la historia hacemos lo históricamente posible y no lo que desearíamos hacer", dice. La transgresión, sin embargo, no se hará "poniendo el acento en el análisis de los métodos y las técnicas mismas, sino en el carác-

---

[8] Esta discusión duró largos años y tuvo momentos notables en la década de 1960 en el Cidoc, Cuernavaca, y en 1973, en ocasión del seminario titulado "Una invitación a la concientización y desescolarización: un diálogo continuo", realizado con motivo del 50° Aniversario de la Escuela Internacional de Ginebra, ciudad donde residió Freire durante su exilio, desde 1970, trabajando como consultor del Consejo Mundial de Iglesias.

[9] P. Freire e I. Illich, *op. cit.*

[10] *Ibid.*, p. 35.

ter político de la educación, de la cual surge naturalmente la imposibilidad de que sea neutral"[11].

Illich interpreta la mencionada frase de otra manera. Se refiere a la crítica de Freire al aspecto conservador de la educación, pero no se detiene en la potencialidad político-pedagógica que el brasileño sigue sosteniendo. Lo que Illich dice que Freire –cinco años atrás habría afirmado es que *la educación mantiene lo que transforma*, es decir que es siempre reproductora, lo cual es una interpretación errónea del discurso del brasileño. En la misma disertación, Illich recuerda su distanciamiento de Everett Reimer, en gran medida inspirador de su libro *Desescolarización*, porque Reimer rechazó la afirmación de Illich sobre la inevitable naturaleza de "mercancía" del "rendimiento de la educación", surgida más del impacto de un sistema sobre las personas que de la interacción de las personas que se reconocen mutuamente como independientes[12].

Illich se desliza hacia un individualismo libertario que encuentra semejanzas con los planteos de filósofos que estaban, aparentemente, en las antípodas ideológicas, como Ludwig von Misses y Fredrich Hayek. Según Illich, la opinión del empleador debería tener más peso que las credenciales escolares para evaluar la capacidad del trabajador, y ninguna acción colectiva o masificadora debería interponerse a la autoeducación del individuo[13].

Por su parte, Paulo Freire, lejos de descreer en los sujetos colectivos, deposita su confianza en el "pueblo", aunque tratando de relativizar la mística que envuelve ese nombre en los medios revolucionarios. El pueblo puede ser sujeto de su desenajenación a condición de trabajar, junto a su maestro, para articular su lenguaje con el de la alfabetización de la sociedad industrial. La finalidad es apropiarse de la cultura dominante para liberarse de ella, pero el resultado que Freire espera no es la emergencia pura de lo popular, sino una vinculación dialógica entre culturas. El particular sincretismo y las prácticas de negociación culturales de la sociedad brasileña inspiraron a Freire a creer en el diálogo como un acto de profunda comunión, que trasciende el cristianismo, para alcanzar el ancho de la humanidad.

[11] *Idem*.

[12] *Ibid*., p. 42.

[13] Iván Illich y otros, *Un mundo sin escuelas*, México, Nueva Imagen, 1977.

Illich considera que lo que se denomina educación no es concebible fuera de la tradición cristiana, con la cual mantiene un intenso conflicto. Heredera de la liturgia eclesiástica, como la mayoría de las instituciones modernas, Illich la considera "la más baja de nuestras instituciones"[14].

Pese a la oportunidad que le presentaba el Concilio Vaticano II para canalizar su crítica hacia la innovación teológica o hacia el trabajo con las comunidades de base, Illich optó por rechazar la liturgia del conjunto de las instituciones. En su descalificación de la cultura eclesiástica, que veía reproducida en aquéllas, Illich incluye a la cultura en todo su alcance. El mismo término "educación" es considerado por Illich una novedad posterior a la Reforma. Según su explicación, las luchas religiosas del final del medioevo provocaron que las Iglesias interpusieran la enseñanza de sus doctrinas a la enorme difusión de los libros que había facilitado Gutemberg al inventar la imprenta. Lutero difundió la Biblia, pero programó su masivo aprendizaje mediante un catecismo estructurado con preguntas y respuestas. La Iglesia católica lanzó su propio catecismo como instrumento de la Contrarreforma. Los jesuitas se apropiaron de la idea y crearon el *Ratio studiorum*, que fue el currículum que formó a las élites de la Ilustración. Finalmente, el Estado moderno siguió esos modelos en su desigual distribución de cultura a la población. La educación se sostiene en el precepto teológico que propicia la redención de la naturaleza humana caída. La escolarización se clasifica en la misma serie que la evangelización y es heredera de los rituales de esta última. El pobre es ilustrado sobre su inferioridad predestinada por todas las entidades religiosas y estatales. La Reforma trató de extender el misterio de la revelación divina sobre el reino por venir. Ahora los educadores prometen "el descenso a la Tierra del Reino del Consumo Universal" mediante sus instituciones[15].

Illich ataca el concepto de progreso, y en particular, su admisión por parte de la Iglesia católica. Ofrece una última posibilidad, que consiste en "leer las Escrituras, regresar a la más pura tradición de la Iglesia y anunciar la llegada del Reino que no es de este mundo"; del

[14] Iván Illich, en P. Freire y I. Illich, *op. cit.*, p. 54.
[15] Iván Illich En *América Latina, ¿para qué sirve la escuela?*, *op. cit.*, p. 41.

mundo que, nos recuerda, Dios ha hecho bien y nos ha dado el poder de conocer y apreciar sin intermediarios, es decir, sin instituciones como la "seudo teología de la educación", que prepara para una vida frustrante[16]. El pensamiento de Illich es enredado. Considera que el misionero colonizador preparó a las repúblicas latinoamericanas para la adopción del modelo norteamericano de constituciones (de lo cual debería lamentarse), que generó la idea de que todos los ciudadanos pueden entrar a la sociedad por la puerta de la escuela. El misionero habría tenido más éxito entre las capas populares en Latinoamérica, que en otras regiones industrialmente atrasadas. Illich ataca la política. Las escuelas son instituciones políticas. En todo el mundo son empresas organizadas para copiar el orden establecido, sea ese orden revolucionario, conservador o evolucionista. Pero ya ha perdido su título de legitimadora de la educación. La controversia entre quienes aún prefieren renovarla y los que eligen acabar totalmente con ella está llegando a su clímax.

Pese a la desmesurada crítica a la cual somete Illich a la escuela y a las instituciones en general, a pesar de su deslizamiento, portando argumentos de izquierda, hacia posiciones que ya entonces perfilaban el neoliberalismo, M. Rosen Sumer tiene razón cuando propone "Tomar a Illich en serio"[17]. Una relectura de su obra requiere separar la exacerbación de las intuiciones que contiene su discurso. Illich predice situaciones prospectivas que en su época eran contrarias a las representaciones de la opinión internacional de organismos y especialistas en educación. Como he mencionado, en los años setenta, ellos seguían pronosticando que la desigualdad educativa tendería a disminuir muy significativamente hacia finales del milenio; Illich advirtió que la brecha, lejos de cerrase, se ensancharía dramáticamente. Le otorgó un papel significativo a esa separación, tomando el concepto de "currículum oculto", donde ubicó mecanismos de reproducción de los privilegios y los identificó, aunque exageradamente, como un lugar de la lucha por la liberación. Admitió la importancia de la reforma educativa cubana y su obra en favor de la educación

[16] *Ibid.*, p. 43.

[17] M. Rosen Sumer, "Tomar a Illich en serio", en *Un mundo sin escuelas*, *op. cit.*, p. 111.

universal, pero señaló que el sistema escolar socialista, piramidal, no se diferenciaba estructuralmente del occidental burgués.

Finalmente, y sin agotar el rescate de las intuiciones de Illich, recordemos que el autor comprendió el valor de los saberes adquiridos por vías informales y los efectos negativos del credencialismo sobre las formas de legitimación de la educación. No obstante aquellas intuiciones, las operaciones que realizan Freire e Illich son antagónicas. Freire rescata la política como el elemento más dinámico de la cultura y articula a ella la educación, estimulando los movimientos de liberación. Illich descree de la política y conforma la opaca figura del "animador cultural". Esa posición respecto a la política puso a Illich fuera del campo de juego y le dio a Freire la posibilidad, que aún conserva, de incidir en la transformación de la educación latinoamericana.

Cuando se criticaba el sistema educativo en la época de su crisis de crecimiento, se lo hacía descartando imposibilidades para acabar con el analfabetismo, generalizar la educación básica, multiplicar la educación media y brindar la universidad a una amplia generación joven.

6 *En busca de otras posibilidades teóricas*

Un grupo de investigadores latinoamericanos[18] fuimos disidentes con el carácter dicotómico de la discusión. Los programas de las dictaduras militares y gobiernos civiles que regían en varios países de América Latina, se ordenaban en un espectro de posiciones políticoeducacionales, que era difícil meter en la misma bolsa bajo la etiqueta de "educación dominante". Analizando experiencias de los años desarrollistas, nos encontramos con el mismo problema. La situación más representativa del dilema que teníamos delante era que Paulo Freire había comenzado a construir su teoría trabajando en

[18] Me refiero al grupo de investigadores y estudiantes que se formó en la licenciatura y el postgrado de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México entre 1978 y 1984, uno de cuyos productos fue la creación del programa "Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina" (APPEAL), que desarrolló proyectos en varios países latinoamericanos y caribeños y que continúa hasta la actualidad en las universidades de México y Buenos Aires.

un programa de la Alianza para el Progreso. ¿Había que clasificar a Freire dentro de la "educación dominante"? O, viendo el otro lado de la misma escena, el modelo autoritario de la dictadura militar brasileña, que no contaba con ningún consenso, ¿era impuesto puramente por la fuerza? Era necesario redefinir la categoría "educación dominante".

Se nos presentaban múltiples experiencias autodenominadas de "educación popular", diferentes entre sí en la práctica, aunque identificadas en su verbal oposición a la "educación dominante". Entre los "educadores populares", "dominante" era en general sinónimo de opuesto, señalando la inexistencia de vínculos entre la educación popular y la educación dominante. No era ésa nuestra opinión, pues nos asombrábamos de encontrar elementos fuertes de autoritarismo en aquellas experiencias. No era necesario remitirse al autoritarismo pedagógico soviético para ilustrar la cuestión, porque florecían las experiencias pedagógicas latinoamericanas de corte dogmático, aunque dijeran usar la "palabra generadora" como método y se identificaran como militantes de la pedagogía de la liberación. El sencillo y eficaz método de alfabetización que Freire había diseñado para los campesinos de Recife perdía su carácter respetuoso del pueblo, en manos de las tendencias más sectarias de las organizaciones revolucionarias de la época. El caso más impactante fue el de una importante fuerza política centroamericana cuya dirección seleccionaba el vocabulario generador, reduciéndolo a términos como "Guerra", "Pueblo", "Reforma agraria", "Revolución". Otro ejemplo es el de grupos evangelizadores que decían hacer educación popular, enseñando la Biblia a los indígenas guatemaltecos y chiapanecos. También el Instituto Lingüístico de Verano, institución que perteneció a la Alianza para el Progreso y tuvo capacidad de sobrevivir a ese efímero programa, avanzaba con acciones educacionales dirigidas a los sectores más pobres de América Latina. Pero su objetivo, que fue reiteradamente denunciado por esos años, era imponerles el control de la natalidad con una idea maltusiana del bienestar latinoamericano.

Los anteriores son solamente algunos ejemplos que pueden sintetizarse en la frase "pegarle a alguien por la cabeza con la Biblia o con un libro de Marx son expresiones de una misma pedagogía", que esgrimíamos en aquellos años. En las discusiones con alumnos

provenientes de varios países latinoamericanos, consideramos que los contenidos no alcanzan para clasificar una experiencia educativa como liberadora o dominante. Tampoco el método, ni las tecnologías usadas, aunque fueran extraídas de la cultura popular. Menos aún nos parecía adecuada la propuesta de subsumir la identidad de los educadores con los educandos como exigencia para que una experiencia educacional fuera "popular": algunos educadores populares, que provenían de la militancia política revolucionaria marxista, católica o protestante tercermundista, influidos por el relativismo cultural, se sumergían en la identidad de los educandos. Everett de Ritter, que fuera director de la Crefal[19], fue vocero de esa posición. De manera semejante era la "proletarización", practicada por militantes de izquierda urbanos.

De Ritter consideraba que el verdadero educador popular debía convertirse personalmente en un miembro de la comunidad campesina analfabeta, adoptando sus costumbres y viviendo en su ámbito. La confianza ciega en el pueblo, nacida del anarquismo y el socialismo utópicos decimonónicos, se mezclaba con el impulso cristiano por redimirse del pecado original. Debe anotarse también la influencia de la Revolución Cultural China en grupos de izquierda, que permeó en alguna medida el espacio de las alternativas pedagógicas. En la Revolución Cultural China se impuso a los ciudadanos aprender a vivir como los campesinos lo habían hecho durante siglos, en una suerte de exorcismo de las costumbres burguesas, y se ejerció una cerrada imposición doctrinaria. En el caso chino, el Estado-Partido se erigía en el gran educador. Los educadores populares latinoamericanos que adoptaban la práctica de "proletarización" del educador no habían abandonado la idea evangelizadora, sino adaptado su opuesto, pero conservando su sentido: eliminar el elemento político de la educación, persistiendo una teleología fundada en la conversión del otro. La conversión del educador –o del investigador– en el proletario o el campesino suprime todo vínculo político y pedagógico, desde que niega a uno de los sujetos –el educando, en el caso de la evangelización, y el educador, en el caso de la proletarización– el derecho a disputar o negociar la persistencia de elementos de la propia

[19] Crefal (institución dedicada a programas de alfabetización y educación indígena, en Pátzcuaro, México).

cultura. No hay lucha por el poder porque el discurso elimina anticipadamente al contrincante.

Es radicalmente distinta la noción de "educación dialógica" de Freire, de la identificación que provoca la anulación de la diferencias, confundiendo estas últimas con desigualdad. Al hundirse en la identidad del otro, el educador renuncia a la enseñanza y le expropia al educando la posibilidad de adquirir los recursos culturales que posee. Se trata de una posición autoritaria por parte del educador, porque él decide que los saberes valiosos son los de los educandos y les niega la posibilidad de decidir apropiarse de la otra cultura. En el fondo, hay un dejo de frivolidad en la postura del educador mimético. Lo ilustraré con una anécdota. El director de una institución pública latinoamericana destinada a la educación indígena llegó a una comunidad ofreciendo colaboración de antropólogos, lingüistas, etc., para resguardar la cultura popular y evitar la penetración de la cultura del consumo. Los indígenas le respondieron que ellos han desarrollado saberes que les han permitido reproducir su cultura desde hace 500 años. Pero ahora necesitan aprender computación e inglés, pues no quieren seguir siendo folclóricos y marginados. Agregaron que la mejor manera de conservar su lengua, sus rituales, sus creencias, es siendo ellos mismos protagonistas del proceso inevitable de articulación *intercultural*.

Los educadores populares de los años setenta y ochenta, lejos de tratar de articular experiencias con argumentaciones teóricas, tenían una marcada aversión a la "práctica teórica", término, por cierto, usado por los althusserianos. Una aguda inclinación hacia la práctica inmediata impedía que se discutiera el problema de la educación popular con perspectivas de multiplicar y profundizar el esfuerzo argumentativo de Freire. La obra del brasileño era reinterpretada de múltiples maneras, en muchos casos exclusivamente como guía para la acción. En realidad, una de las mayores virtudes de la obra freireana fue, precisamente, tener la plasticidad necesaria para interpelar a múltiples sujetos y dejar germinar muchas propuestas.

7 *Reivindiquemos a la vieja y gorda vaca sagrada*

Se ha transformado en una muletilla decir que el sistema educativo no funciona, que los niños pobres ya no pueden aprender, que los

jóvenes no saben nada y que los docentes carecen de la preparación que los caracterizaba en otros tiempos. Se trata de afirmaciones generales que requieren como sustento información cuantitativa y cualitativa seria, así como ser desagregadas en cuestiones específicas, advirtiendo que existen diferentes situaciones en cada país. Además, en este mundo globalizado, se debe analizar la situación educativa en el marco de la crisis de los sistemas escolares y las universidades occidentales, y a la vez compararla con la que afecta a otros países. No se trata de argumentar que "mal de muchos...", sino de distinguir aquellos problemas que son efecto del desgaste histórico del sistema de los que son propios de cada sociedad, para adquirir la posibilidad de ofrecer soluciones adecuadas. La pérdida de la capacidad de lectura, o la insuficiente adquisición de saberes básicos por parte de los alumnos, es una cuestión que se ha hecho evidente en Estados Unidos, Suecia, Francia, México y Argentina. La rápida interferencia de la imagen, proyectada sobre la letra escrita, es un cambio de tanta magnitud como lo fue el lento pasaje de la cultura oral a la cultura letrada. La cultura de la imagen desplaza tanto a la una como a la otra, lo cual puede observarse en la intromisión de la televisión en la mesa familiar, cuando ésta aún existe. Padres y abuelos ya transmiten insuficientemente sus saberes, gustos y valores, mientras la televisión e Internet los educan a ellos y a sus hijos. Sin embargo, deberían evitarse los diagnósticos catastróficos que suponen la muerte de las formas tradicionales de comunicación, y analizar su presencia en el interior de los nuevos lenguajes.

Pero uno de los rasgos dominantes de la tradición normalista ha sido que los maestros y profesores recibían una formación homogénea, mediante currículos producidos para todo el país, en casos como Uruguay, Argentina, Chile y México, o bien planes de estudio semejantes por sus bases ideológicas y conceptuales, en países más descentralizados como Brasil. El parecido de los currículos entre los países latinoamericanos era notable. Los normalistas estaban cortados por la misma tijera y esa uniformidad ayudó a la integración de las sociedades latinoamericanas del siglo XX, cuyas escuelas eran muy parecidas.

El normalismo es inherente al diseño decimonónico de los sistemas escolares nacionales y públicos, pero no tuvo la suficiente

flexibilidad para adaptarse a los cambios que se produjeron a finales de aquel siglo. Desde la década de 1960 hasta mediados de los ochenta, la vinculación con las nuevas tecnologías consolidó una matriz de exterioridad. Una de las reacciones fue que los docentes normalistas rechazaron su introducción en sus aulas y los educadores populares resistieron el avance de la tecnología, destinando largos debates y seminarios a denunciar la presencia del imperialismo en su textualidad. La segunda opción fue incorporar rápidamente una panacea tecnocrática, consumiendo el "enlatado", subordinando a esa racionalidad técnica toda clase de reflexión crítica y abandonando el saber pedagógico previo.

Por todo ello, se instaló una vinculación conflictiva entre la escuela y las nuevas tecnologías, ya fuera por resistencia y por cargarlas de valores negativos, o bien por una adopción sólo instrumental, entendiéndolas como una fórmula rápidamente generalizable. Empero, "echamos al río el agua con el niño" y hemos llegado al borde de perder una trascendental batalla, por no haber comprendido los cambios que se acercaban, por haber confundido el mensajero con el mensaje, y el progreso, con quienes se apoderaban de sus productos.

La reacción del normalismo escolar fue defensiva respecto a la enseñanza tradicional; hasta ahora son insuficientes los docentes latinoamericanos que manejan Internet o saben introducir un buen programa de televisión en las actividades curriculares. La escolarización de la población de nuestros países creció, pero el poder de las escuelas quedó relativizado, perdiendo calidad y aumentando la insuficiencia de sus enseñanzas frente a un mundo en el cual se producían cambios muy profundos. La inequidad ha crecido peligrosamente. El caso donde se pueden observar con mayor claridad los efectos de ese fenómeno es Argentina, pues habiendo conservado el segundo lugar en la región (después de Uruguay) en todos los indicadores educativos durante muchas décadas, hoy es un país con alto deterioro educativo. La inequidad se nota comparando las regiones, los sectores urbano y rural, los grupos sociales, las etnias y, aunque con claros signos de mejoría, todavía los géneros.

En Argentina, el gobierno de Carlos Saúl Menem trató de cumplir con las directivas del Banco Mundial en materia de política educativa, como lo hicieron casi todos los países latinoamericanos

y caribeños. Entre las medidas que se les recomendaron deben destacarse:

• Reducir al mínimo indispensable la oferta de educación del Estado a los ciudadanos, lo cual significa terminar con el sistema de educación pública liberal democrático (cuyo fundamento último es la obligación del Estado de proporcionar, por lo menos, la educación básica que los ciudadanos están obligados legalmente a recibir).

• Proporcionar educación de acuerdo con las libres demandas de la población, convenientemente evaluadas por los ministerios de Economía y los controladores del pago de la deuda externa (lo cual significa clausurar el servicio público educativo).

• Reducir la inversión pública en educación y lograr la máxima eficiencia de los programas estatales residuales.

• Volcar los programas residuales hacia aquellos sectores de la población en los cuales la inversión resulte más redituable en el corto plazo, en relación con el control social.

• Proporcionar sólo paquetes de información elemental a los sectores que van quedando rezagados dentro del espacio público.

• Disminuir al mínimo la masa de docentes y establecer la libertad de mercado para su contratación, eliminando los convenios colectivos de trabajo.

• Descentralizar los sistemas escolares, derivando la responsabilidad educativa a instancias locales y comunitarias, y excluyendo a los organismos de mayor nivel gubernamental.

Esas directivas formaron parte de un paradigma que se aplicó de manera despareja en los distintos países. Ni siquiera el torrente neoliberal logró liquidar los rasgos pedagógicos históricamente precedentes, y aunque desde el punto de vista histórico es aún muy pronto para evaluar la profundidad de su penetración, me atrevo a plantear que no ha sido tan exitosa como aparentó serlo en los años noventa. Con mayor certidumbre puede informarse que el efecto más extendido de las reformas neoliberales fue el deterioro de la educación. Es sólo una hipótesis que el tiempo evaluará.

Pero no puede negarse que durante la década de 1990 el neoliberalismo atravesó las puertas de ministerios, direcciones y distritos, la mente de los funcionarios y los docentes, y la opinión pública, impulsando el retiro de los Estados de la función educativa y poniendo

en grave peligro la transmisión de la cultura de grandes sectores sociales. Es la consecuencia de una concepción que no considera a la educación como un bien social, sino como un elemento del mercado cuya provisión debe regularse por la ley de la oferta y la demanda. La educación pública consiguió pocos apoyos provenientes de recursos estatales genuinos para financiar la reconversión del viejo sistema. En cambio, floreció una iniciativa privada dirigida a hacer negocios fuera y dentro de la educación pública. Debe subrayarse que la política de los organismos internacionales, hegemonizada por el neoliberalismo, trata de restringir la inversión de los Estados no sólo en educación superior, sino incluso en la educación básica: corre peligro la escolarización de millones de latinoamericanos.

Mientras los países de la Unión Europea y los norteamericanos producen reformas académicas, administrativas y tecnológicas profundas en sus sistemas educativos, en la mayoría de los países latinoamericanos y caribeños siguen primando las tradicionales formas de gestión y tecnologías escolares. Si bien existen en la región antecedentes de programas educativos por los medios de difusión masiva desde la década de 1930, cuando la Iglesia católica conducía la colombiana Radio Sutatenza, el salto cualitativo en la difusión de la tecnología que se produjo desde las décadas de 1980 y 1990 se inscribe en el marco de la globalización neoliberal. Con dificultades, algunos países, como México y Chile, adquirieron experiencia en la combinación de viejas y nuevas tecnologías en el espacio escolar. Otros, como Uruguay y Argentina, quedaron muy atrasados. Los dos países más influidos por la cultura europea de la región, cuya educación se había mantenido durante más de un siglo a la cabeza de todos los indicadores de éxito, se han "latinoamericanizado" por el peor de los caminos. Las dictaduras de los años 1970-1980 prepararon el terreno para la aplicación de políticas de desguace del Estado y desindustrialización en los noventa. En el caso de Argentina, más de la mitad de la población es pobre y un 20% vive en la miseria. Aunque el analfabetismo sigue siendo menor del 3%, sólo uno de cada cuatro chicos que ingresa a la escuela primaria termina la secundaria, el narcotráfico ya no afecta solamente por su tránsito por el país sino por el consumo propio, y el sector más afectado por la desocupación es la juventud. La desocupación y la subocupación, después de dos

años de políticas gubernamentales que incluyen elementos neokeynesianos, han disminuido, pero aún se sostienen por encima del 25% de la población económicamente activa (Pea)[20].

Entre tanto, los medios de comunicación masiva, lejos de colaborar en la modernización de los dispositivos de la instrucción pública, desgastan el lenguaje y empobrecen la cultura. El antagonismo ha cambiado: ahora la vieja vaca sagrada es una bendición para millones de chicos que en muchos países del mundo no tienen otro refugio sociocultural. El sistema escolar sigue siendo necesario, como lo es el libro frente a la televisión o como lo fue la transmisión oral frente al producto de la imprenta.

El golpe a la educación pública fue también posible por la operación discursiva neopositivista que ejecutaron las políticas neoliberales. El pedagogo Óscar Jara Holliday, en un trabajo acerca del problema de las alternativas pedagógicas, señala que "dicho neopositivismo tuvo impacto en la medida que resemantizó categorías vinculadas a reivindicaciones democráticas de los años 60-70 como 'calidad', 'educación popular', 'desburocratización', 'libertad de enseñanza' y otras, habiéndolas relacionado con 'eficiencia-eficacia', 'costo- beneficio', 'desestatización', 'libre mercado', etc. Pero que en la década de los noventa ha entrado en un período de estancamiento y decadencia, lo que queda demostrado por el énfasis de su discurso pedagógico en producir formas de control de los sujetos y cierres a la libertad, bajo la puesta en boga de la prioridad de la 'evaluación' de las prácticas educativas"[21].

En síntesis, el escenario de la discusión ha cambiado, los sujetos son distintos, aunque muchos de ellos conserven los mismos nombres; los discursos han trastocado sus términos. Como parte de esa situación, la vieja y gorda vaca reproductora de ideologías resulta

[20] Según la información oficial proporcionada por el Instituto Nacional de Estadística y Censo (Indec), en el tercer trimestre de 2004 la tasa de desempleo fue de 13,2%, el subempleo demandante, de 10,5%, y el subempleo no demandante de 4,7%, lo cual hace un total de 28,4% de la PEA.

[21] Óscar Jara, "Análisis crítico de la investigación: alternativas pedagógicas, sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana, trabajo monográfico", Doctorado latinoamericano en educación, Sistema de estudios de posgrado, San José de Costa Rica, Universidad de Costa Rica, 2000, p. 10.

actualmente uno de los pocos baluartes que les restan a los expoliados pueblos latinoamericanos. La escuela pública que es, de acuerdo con su definición liberal, proveedora obligada de la misma cultura para todos. Aunque las desigualdades y diferencias culturales sociales previas y exteriores a ella obstaculizaran esa finalidad, la escuela tiene la potencialidad de un dispositivo apto para limarlas y ofrecer posibilidades semejantes de ascenso social. Aunque motivos diversos impidieron en la historia latinoamericana que se cumpliera cabalmente esa función, el sistema escolar ha sido la institución que poseyó y puso en juego más mecanismos de estimulación de un reparto cultural que respondiera a los derechos igualitarios de los ciudadanos y sus hijos.

Los sistemas educativos latinoamericanos están sufriendo las consecuencias de la globalización, que es producto del avance civilizatorio, del afán del hombre por comunicarse, conocer el mundo y el universo y compartir los saberes que permiten mejorar la calidad de vida. Pero que ha tomado un camino plagado de injusticias, en tanto, paralelamente, ha cobrado fuerza un localismo regresivo y fundamentalista que, utilizando la más moderna tecnología, amenaza trágicamente la continuidad de la vida humana. En ambos aspectos deben anotarse límites de la educación moderna, que estaba destinada a construir un nuevo humanismo universal, basado en los derechos superiores del hombre y la mujer, que constituyera el basamento de las sociedades.

El carácter neoliberal de la globalización ha minado las bases de sistemas escolares que hace treinta años eran objeto de la confianza de los sectores progresistas liberales, cuyos técnicos pronosticaban la eliminación del analfabetismo y el alcance de altos índices de escolaridad para la población latinoamericana de fines del siglo. Ha contribuido también al debilitamiento y dispersión del movimiento de educación popular no formal. Pero la naturaleza del neoliberalismo pedagógico en América Latina no puede definirse sin tener en cuenta las carencias de sus contrincantes. Es decir, sin subrayar la falta de alternativas capaces de transformar los sistemas educativos, resguardando su carácter democrático.

El panorama actual de la educación latinoamericana es por lo menos alarmante, porque no ha sido suplantado un modelo educati-

vo por otro, mejor o peor, sino por políticas educativas degradadas. Grandes masas empobrecidas (cuyos padres y madres habían avanzado en su nivel de participación en la cultura) tienen actualmente más dificultades para acceder a su derecho a la educación, que, paradójicamente, muchos países de la región contienen en sus Constituciones o sus leyes fundamentales. Las reformas neoliberales dejan un tendal de pobres y analfabetos que amenaza con desequilibrar el mercantilizado escenario político y social. Los pobres que han visto reducido el poder de sindicatos que otrora los protegían, y ahora se vinculan inorgánicamente, que tienen cada vez menos acceso a escuelas y hospitales públicos, que han quedado fuera de los sistemas previsionales y cuya participación en el ingreso empeora día a día, constituyen también un problema para la estabilidad de la región, que lleva al neoliberalismo también hasta un límite.

8 *La reducción neoliberal del sujeto*

Las migraciones dentro de los países y entre los países se han multiplicado, así como del campo a la ciudad. Sólo que la gente, a diferencia de los períodos de expansión industrial, emigra a los grandes centros urbanos de la región buscando acceso a los servicios y a algún trabajo eventual, con escasísimas posibilidades de conseguir puestos estables en el sector industrial. En torno a Buenos Aires, Rosario y Santiago de Chile han crecido las poblaciones de lenguas aborígenes y la población de habla portuguesa. En esas ciudades el sujeto pedagógico se ha vuelto más complejo y tiene mayores dificultades para ingresar, permanecer y graduarse en las escuelas públicas tradicionales. El multiculturalismo se ha extendido en América Latina y en Estados Unidos, pero sin suficiente eco en programas educativos y culturales de las instituciones, con vistas a lograr una articulación socialmente justa.

El multiculturalismo ha despertado el interés de los intelectuales, pero no siempre atendiendo a las relaciones de poder que se establecen entre la cultura dominante y las culturas emergentes o subordinadas. Entre los estudios multiculturales y postcoloniales, se inscriben en las políticas neoliberales aquellos que, influidos por su parentesco con la antropología nacida en la colonización inglesa, avanzan en términos de una ética social que niega la injusticia y

reduce los derechos de los sectores oprimidos a la expresión de su propia cultura. Una posición extrema del multiculturalismo postula el derecho de los grupos indígenas a no ser educados en la cultura occidental, respetándose su forma de vida, que incluye un decidido aislamiento del resto de la sociedad.

De acuerdo con Slavov Zizek, los estudios culturales reemplazan el análisis social concreto para desplegar explicaciones reducidas a cuestiones intersubjetivas[22]. A mi manera de ver, aquellos estudios desplazan el análisis e inhiben la acción política. La exacerbación de las diferencias culturales, justificada por este tipo de enfoques, es funcional respecto a la predominancia de los intereses de un modelo productivo que, como el neoliberal, tiene la capacidad tecnológica y la preferencia comercial de definir los perfiles de los ciudadanos, transformados en "clientes", y adaptar sus productos diferenciadamente de acuerdo con la capacidad adquisitiva de cada sector social y cultural.

Como es obvio, estatus social y cultura no son términos separados, sino que su imbricación es profunda. Por lo tanto, la argumentación que sostiene que debe respetarse el aislamiento cultural hace el juego a la instalación de las formas feudales que está produciendo el neoliberalismo. Los estudios postcoloniales son herederos del colonizador inglés, que no intervenía en la cultura de la India, habitaba espacios propios, con la frialdad y amenidad característica de quien sólo está interesado en la explotación de la fuerza de trabajo de los colonizados, para extraer y explotar sus riquezas naturales. Esas actitudes difirieron profundamente de la necesidad de comprensión entre las diferentes culturas, que obliga a intercambios respetuosos y pactos políticos, y a reconocer la inminencia de fronteras de hibridación que posibiliten el acceso mutuo y, por lo tanto, el desplazamiento de enunciados de una a otra. Así es la historia humana: no es posible detener el viento que amalgama los pueblos, salvo eliminando a los más débiles.

Los proyectos educativos neoliberales promueven la diversificación del sistema educativo, para ofrecer paquetes de conocimientos

[22] Slavov Zizek, *A propósito de Lenin. Política y subjetividad en el capitalismo tardío*, Buenos Aires, Atuel/Parusía, 2003.

de distinto peso material y simbólico, justificando esa estrategia en la diversidad cultural. La justa defensa de la cultura propia por parte de los pueblos latinoamericanos y caribeños, frente al avasallamiento de que fueron objeto durante quinientos años, es usada como argumento para limitar su acceso al tipo de saberes que son socialmente productivos en la sociedad digitalizada y globalizada. En la repartición desigual de la preparación para el trabajo, les tocan *no saberes* para los indigentes, una educación elemental y, con suerte, saberes de oficios para los pobres, saberes tecnológico-profesionales para la clase media, y saberes que conforman la clave de los grandes poderes, para los ricos.

La tesis del reproductivismo que establece una directa correlación entre clase y sector social de origen, y nivel educativo alcanzado, parece haber sido tomada como programa por quienes pretenden reducir la instrucción pública a acciones "focalizadas" y controles de seguridad. Entre otras estrategias, ha cobrado fuerza la educación selectiva de los "desarrapados", como los llamaba Simón Rodríguez, fundamentada en la llamada "teoría de la resiliencia". El sustento teórico de este síndrome puede hallarse en trabajos que lamentan la exclusión social que produce la globalización tecnológica, pero que consideran que ya no hay posibilidades de volver a incluir a las poblaciones afectadas[23]. Según la teoría de la resiliencia, la desnutrición física y cultural de los primeros años es insuperable, pero entre los pobres existen personas excepcionales que han conseguido superarse pese a las condiciones que las rodean. Se trataría de una minoría interesante de estudiar para comprender sus mecanismos de defensa frente a la adversidad y tomarlos como modelo.

Es aconsejable releer a Thomas R. Malthus[24] para seguir con cuidado las expresiones de sus resucitadores. Su teoría ha sido resucitada en varias ocasiones, para argumentar la necesidad de imponer restricciones educacionales a los sectores menos favorecidos y restringir la oferta de educación a grandes masas. Teorías como la "resiliencia" vinculan el neomalthusianismo con el neodarwinismo,

---

[23] Richard Hernstein y Charles Murray, *The Bell Curve. Intelligence and Class. Structure in American Life*. Nueva York, Touchstone Books, 1996.

[24] Thomas Robert Malthus, *Ensayo sobre el principio de la población en cuanto influye sobre la mejora de la sociedad*, Londres, J. Johnson, en St. Paul's Church Yard, 1798.

y sirven para diseñar una pedagogía de la selección natural, que, expuesta como argumento científico, es un arma política para imponer ideológicamente una sociedad de estratos.

Argumentos como los presentados hace unos años por Hernstein y Murray tienen parentesco con las tesis de Samuel Huntington[25] sobre la guerra entre culturas y la inferioridad de los latinos. Estas nuevas versiones del neodarwinismo social otorgan a la habilidad cognitiva, que suponen hereditaria, un rol decisivo en la estructura social que se está conformando en el nuevo siglo. Justifican la desigualdad futura a partir de los resultados de la investigación genética sobre capacidades heredadas. Como el conocimiento es actualmente una variable fundamental de la economía y de la organización social, la capacidad innata de poseerlo se tornaría una condición en la determinación de la estructura social. La información genética permitirá, según los mencionados autores, predecir trayectorias de vida con mucha más precisión que en el pasado.

La investigación básica y la enseñanza escolar, que son ámbitos que requieren abordajes distintos, corren el riesgo de producir la sustitución de las soluciones pedagógicas, sociales y culturales por un hiperconductismo que usa poderosas drogas. En este caso, se destinan al control de la conducta de los niños que acceden a la escolaridad pero no se adaptan al ritmo escolar[26]. El metilfenidato o ritalina y la atomotexina han sido introducidas exitosamente en el mercado latinoamericano, agregándolo a la clientela cautiva de seis millones de niños norteamericanos. Los medios de prensa[27], motivados por intereses particulares, suponen la existencia de cientos de miles de niños que sufrirían el síndrome de desatención e hiperactividad (ADD), un cuadro con el cual se designan sintomatologías diversas, abarcando niños preocupados por problemas familiares, niños aburridos porque saben más y manejan los lenguajes y ritmos culturales del siglo XXI, que se tornan en obstáculo para someterse a

[25] Samuel Huntington, *El choque de civilizaciones*, Buenos Aires, Paidós, 1997, y *Who are You*, Nueva York, Simon & Schuster, 2004.

[26] Diana Schnaiderman, "El virus del aprendizaje", ponencia presentada en el 23°. Congreso Latinoamericano de Psicoanálisis, Buenos Aires, 2000; *La violencia debida*, APDEBA, Buenos Aires, 1996.

[27] Diario *Clarín*, Buenos Aires, 23 de noviembre de 2003.

la lógica escolar tradicional. Sólo en una minoría es pertinente el tratamiento farmacológico de problemas orgánicos debidamente diagnosticados. Administrar drogas para aplacar diariamente a los niños supuestos portadores de ADD es una inducción temprana a la drogadicción, como forma de inhibición de capacidades creativas y críticas de los chicos, y una renuncia de la pedagogía a mejorar sus enfoques. Por otra parte, para resguardar el prestigio científico de las investigaciones sobre neurociencia y educación, es necesario que exista una legislación que impida los usos mercantil e iatrogénico de sus resultados. Las fronteras interdisciplinarias deben ser articuladas con cuidado en esta época de profunda crisis cultural y social.

El sujeto pedagógico latinoamericano se ha tornado mucho más complejo que aquel de la educación básica de la escuela pública imaginada por los liberales del siglo XIX (que ya entonces pasaba el rasero por las culturas indígenas) y carga hoy con una creciente multiplicación de combinaciones. Todos los habitantes de Iberoamérica y el Caribe somos sujetos de una cultura mundial, en la cual participamos como comunidades lingüísticas hispánica y portuguesa, a la vez que nos atraviesan fuertes diferencias económico-sociales y políticas.

De hecho, todas las sociedades vivieron en el marco de un relato cuya coincidencia con la realidad ha sido parcial. La irrealidad del mensaje de los amautas y nigromantes incas y nahuas, que confundieron dioses con invasores, no distó tanto de la escena montada por Orson Wells sobre la llegada de los extraterrestres a Nueva York, del escasamente creíble choque del avión de pasajeros en el Pentágono o de las inexistentes armas nucleares en Irak. La diferencia estriba en el cinismo de los políticos-empresarios-tecnócratas actuales, frente a la sinceridad de los sabios indígenas. Pero la crueldad atraviesa al ser humano. Recordemos a la pobre Afrodita, sacrificada por su padre en cumplimiento de la orden que, según la interpretación de los tecnólogos-teólogos de la época, habían ordenado los dioses.

Pero la doble conciencia de lo compartido y lo específico de las tramas culturales que nos sostienen es para los iberoamericanos y caribeños un reto en el cual comprometen su existencia. De las soluciones que encuentren a ese problema depende en gran medida la persistencia de su legado.

Al contrario de la propuesta de quienes pretende clasificar la población para luego hacerle llegar aportes educativos diferenciados, creo que es necesario recuperar la noción liberal de igualdad fundante[28]. Pero si aceptamos que los hombres y las mujeres nacemos con las mismas posibilidades y derechos, ¿cómo abordar las diferencias respetables y deseables y aquellas producidas por la injusticia? ¿Cuáles son las alternativas?

Como bien ha definido el ya mencionado autor Óscar Jara Holliday, "las *alternativas pedagógicas* no deben buscar solo un estatuto analítico de alcances meramente clasificatorios y pretensiones tipológicas"[29]. La categoría "alternativas" puede funcionar como un dispositivo deconstructor, no como un objeto de la didáctica. La "intención didáctica" (no la didáctica como campo del saber) fue mencionada en el marco de nuestra discusión en su articulación con el normalismo positivista y con las corrientes conductistas y neoconductistas.

La categoría "alternativas" forma parte de una bolsa de conceptos, una caja de herramientas teóricas preparada para combinar sus contenidos de maneras distintas, así como para transformarlos. Contiene una gran potencialidad para su análisis: nos dio la oportunidad de extendernos diciendo que el "sujeto pedagógico" no se encuentra, sino que se construye y es susceptible de ser objeto de un proceso de deconstrucción. Pero con la categoría alternativas no podremos completar una clasificación. Tal como hemos propuesto, utilizarla sirve para cuestionar definiciones y adjetivaciones, antes que de archivador.

9 *El valor de las microexperiencias educativas y sociales*

Si la tarea clasificatoria no puede ser completada, ¿qué valor tienen las microexperiencias? La pregunta se refiere a lo siguiente: no fueron los conservadores los únicos que soñaron con poseer las llaves

[28] Jacques Rancière, *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l 'émancipation intellectuelle*, París, Fayard, 1987; Doullier Stephane, Inés Dussel, Graciela Frigerio, *et al*, "Dossier 2", en la *Revista Cuaderno de Pedagogía*, Rosario, 2003, Año VI, nº 11, noviembre de 2003.

[29] Óscar Jara, *op. cit.*

de la reproducción social. Desde otros lugares del espectro ideológico y político, muchos aspiraron y aspiran a cerrar un modelo definitivo de educación popular. Poseyéndolo, podrían ser jueces, censores y dirigentes de los miles de militantes de aquella causa. Cuanto más exacto fuera el mecanismo clasificatorio, más eficiente sería su poder. Desde ese punto de vista, las experiencias autónomas sólo interesan si puede superarse su individualidad, para subsumirlas en un conjunto que las precede. Una experiencia valdría por su potencialidad para ser replicada o para generalizarse, sin alterar el modelo doctrinario de educación popular.

Por mi parte, pienso que las experiencias alternativas de cada época, consideradas como conjunto, expresan vanguardias, movimientos contraculturales, disidencias, tensiones, oposiciones, y dicen mucho sobre la sociedad a la cual, quieran o no, pertenecen; muchas llevan una carga simbólica importante. Por otro lado, pueden valer por su creación específica, por lo que aporten a los sujetos concretos que participan de ellas, independientemente de su posibilidad de replicación o transferencia a otro tiempo o lugar. Finalmente, una de las virtudes de muchas propuestas alternativas es su carga de imaginación y su capacidad productiva de innovaciones.

Un ejemplo interesante de alternativas de organización económico-social y pedagógica es el movimiento de recuperación de empresas que se incrementó en Argentina a partir de la quiebra económica que llevó al país al *default* en el año 2002. Esa situación fue producto de una década de políticas neoliberales subordinadas a la estrategia del Fondo Monetario Internacional. La parte más significativa del parque industrial fue barrida por la entrada masiva de productos del exterior, y se perdió la masa crítica de recursos humanos, infraestructura, saberes del trabajo, etc., descomponiéndose la cadena productiva. La desocupación y la miseria se instalaron como fenómenos estructurales. En esa situación surgieron varias formas de organización de los trabajadores para recuperar su empleo: cooperativas, nacionalización de empresas y su entrega a los obreros para la gestión colectiva, agrupaciones de trabajadores dependientes de partidos políticos de izquierda que tomaron por la fuerza plantas laborales, emprendimientos de sindicatos, etc. Algunas de esas experiencias funcionan basadas en el modelo originario, y en otras se

reinstaló un vínculo tradicional entre un sector que se ubicó en el rol patronal y otro que quedó como operario. En conjunto, esas propuestas alternativas constituyen un sector pequeño de la economía que tiene dificultades para subsistir, pero es materia de discusión si podrían estabilizarse. Sin duda, la condición para su estabilización es que logren insertarse en la cadena productiva del capitalismo, pero manteniendo hacia su interior relaciones de producción alternativas. Lo que es imposible es que se extiendan sustituyendo la economía capitalista, y su destino está limitado a la microexperiencias o, con mucha suerte e imaginación, a constituir un sector excepcional. Ello no las invalida: son una solución concreta para la vida de algunos miles de trabajadores y son laboratorios cuyos experimentos pueden impactar en algún futuro. Los cambios en las relaciones sociales generalmente han requerido experiencias previas. También en este caso, son necesarias la imaginación y la confianza en las posibilidades de transformaciones positivas de la sociedad.

¿Carecieron de esas cualidades las alternativas sociales y pedagógicas propuestas por las izquierdas y el progresismo en las postrimerías del capitalismo industrialista? ¿Las críticas de los sesenta, setenta y ochenta desconocían el proceso inminente de instalación del neoliberalismo en la cultura latinoamericana? Se advierte su insuficiencia prospectiva (que incluye a las propias ciencias políticas y sociales), porque el desguace de los Estados estaba en plena marcha desde que Ronald Reagan asumió el poder en Estados Unidos y los teóricos neoliberales visualizaron a la educación como una mercancía, desde la fundación de su movimiento, exacerbando el individualismo y denostando los procesos colectivos y públicos de transmisión de la cultura.

Los procesos educativos que pretendían transformar la sociedad, o acompañar su transformación hacia formas de mayor compromiso social, no podían dejar de ser golpeados por la ola conservadora que representa la globalización, que, lamentablemente, resultó dirigida por el gran capital internacional. La predominancia de corte imperial de Estados Unidos conlleva la de sus mercancías culturales, entre ellas la educación. Pero la izquierda latinoamericana no fue ajena a la constitución de los nuevos poderes: la naturaleza insuficiente de sus propuestas ayudó a que ese proceso fuera posible.

Un mecanismo relevante que causó aquella insuficiencia fue la partición dicotómica del campo pedagógico, sin advertir el espectro de las diferencias. En cambio, la discusión sobre la conformación y los alcances del concepto de diferencia, en el marco de la crítica postmoderna al concepto de totalidad de Hegel, aporta elementos para profundizar la cuestión del valor de las microexperiencias. En la vertiente bergsoniana, la diferencia real no llega a constituirse en su opuesto, como ocurre en la conformación del antagonismo hegeliano[30]. Sin entrar en la polémica filosófica, sino tan sólo apoyándonos en sus términos para esclarecer un registro político educativo, encontramos que el "reproductivismo" y la "desescolarización" se plantearon como conceptos opuestos a finalidad de la educación escolarizada, pero no lograron construir alternativas diferenciadoras. Conformaron una oposición, pero no una diferencia. Esa postura resultó en términos históricos complementaria del hecho rechazado. Las mejores pruebas de ello son el asombroso espectáculo de la coincidencia de la propuesta de Illich con el paradigma pedagógico neoliberal, y la inadvertencia, por parte de los críticos de la "educación dominante", del campo de saberes que vincula a la educación con la producción y el trabajo.

El rumbo que tomó la crítica a la educación "dominante" fue decisivo para la conformación de los nuevos sujetos de la dominación. Como en el paradigma de Möbius, por más vueltas que le demos, la discusión planteada por entonces no tenía salida. De hecho, no la tuvo. La negación completa de la escolaridad lo fue de todo legado histórico, produciendo un enfrentamiento que impidió romper la circularidad de la vinculación. Es precisamente esa situación la que nos motiva a tratar de encontrar los obstáculos que aprisionaron a la cultura de la transformación social y cultural.

Esos hechos nos convocan a revisar la historia, a volver la mirada hacia las perversiones, las insuficiencias o las imposibilidades del pasado, que quedaron inscritas en el legado que recibimos. A destrabar el contenido de la herencia para deshacernos de aquello que no nos sirve y, ¡finalmente!, apropiarnos de los saberes y mandatos material y simbólicamente productivos, bellos, amorosos.

---

[30] Michel Hardt, *Deleuze. Un aprendizaje filosófico*, Buenos Aires, Paidós, 2004.

Así es que cobra importancia analizar las incógnitas que encierra la inscripción accidentada de figuras como Simón Rodríguez en el abolengo cultural y educativo latinoamericano. Su significado es seguramente distinto desde dentro de su tierra natal y desde el resto de Iberoamérica y el Caribe. A lo largo de todo este escrito, mi mirada viene teñida por la cuestión argentina, pero mi carácter simultáneo de ciudadana mexicana creo que favorece el análisis, agregándole complejidad. Es precisamente la complicación de múltiples significantes de orígenes diversos, el hecho que ha coincidido entre lo mexicano y lo argentino.

La complejidad de lo iberoamericano y caribeño es una de las percepciones fuertes de Simón Rodríguez. En su captación de la multicausalidad de lo latinoamericano estriba probablemente la vigencia de su obra, así como la posibilidad de destrabar las razones de su postergación. Las diferencias que planteaba Rodríguez pueden discutirse desde la historia. La discusión de esta última es una tarea insustituible para superar los laberintos conceptuales que plantea el pasaje de la modernidad a la postmodernidad.

PARTE II

Pesquisa en el baúl de la historia

10 *El retorno de una evocación*

El significante *educación popular* habita conflictivamente los discursos sociales, culturales y educativos. Para descifrarlo se han dedicado muchas horas y días y proyectos de investigación. Personalmente, siempre tuve la impresión de no conseguir penetrar su núcleo, de no poder destrabar su mecanismo, de no comprender cabalmente el anudado íntimo de los múltiples sentidos que sin duda lo integran. Tampoco pude reconstruir una "historia de la educación popular", a la manera de un relato fluido que pusiera en escena a un sujeto de la permanencia, al oprimido, al pobre o al ignorante, por causas sociales, que había sido expropiado de su derecho a la educación y al cual trataban de formar educadores de buen corazón, críticos lúcidos del sistema de opresión o cínicos previsores de desórdenes políticos y sociales. No encontré una línea recta, ni una flecha que indicara una sola dirección, ni un programa único, incumplido, a la espera de su revitalización.

Claro está que, aceptando unos u otros criterios de formulación de períodos históricos, es posible hallar en cada uno de ellos familias de propuestas dirigidas a la educación de los excluidos, así como ten-

dencias bastante consistentes aunque limitadas en su vitalidad. En términos generales, esas propuestas cargan críticas, algunas de las cuales ponen en seria sospecha al sistema escolar moderno. Lo que llama la atención es su inconsistencia alternativa y, por lo tanto, su incapacidad de impactar en el tipo de educación que denuncian.

En casi todos los países latinoamericanos, la introducción del modelo educativo usualmente denominado "napoleónico" fue seguida de las propuestas pedagógicas disyuntivas, inspiradas por los socialdemócratas y los románticos alemanes, franceses, centroeuropeos e italianos, por los krausopositivistas, los neohegelianos italianos, los anarquistas españoles y los pragmatistas norteamericanos. En menor medida impactaron entre los sectores críticos las experiencias de educación vinculada con el trabajo, entre las cuales la más conocida fue la que dirigió el pedagogo alemán George Kerchensteiner, llamada "Escuela del trabajo", pero cuyo número había aumentado en Alemania de la única existente en 1899, a 55 en 1925. La Constitución de Weimar había declarado obligatoria la educación profesional entre los 14 y los 18 años, y dotado de tecnología adecuada a decenas de establecimientos destinados a la enseñanza de metalmecánica, construcciones, artes gráficas, maderería, comercio, agricultura, cocina, entre otros *saberes del trabajo.*

Como ya he mencionado, la experiencia educativa soviética influyó en la izquierda latinoamericana, y la lectura del "Poema pedagógico" de Antón Makarenko abonó la mística de una educación popular y productiva, pero alcanzando a sectores muy limitados de docentes. Probablemente su máxima influencia fue ejercida sobre los normalistas rurales mexicanos, que constituyeron un resto muy importante de la Revolución de 1910-1914, y sobre los intelectuales que proyectaron la reforma educativa del gobierno de Lázaro Cárdenas. La influencia de la experiencia educativa soviética en la reforma cardenista fue atravesada por las circunstancias particulares de la cultura y de las condiciones políticas mexicanas, pero resultó significativa. Entre otras repercusiones, puede señalarse el proyecto fundador del Instituto Politécnico Nacional.

En el Río de la Plata, el maestro uruguayo Jesualdo realizó experiencias en Uruguay y Argentina inspiradas en los educadores populares de la primera generación posterior a la Revolución

Soviética, abonadas por múltiples lecturas de la "escuela activa" europea y norteamericana. Su voz llegó hasta México, donde mantuvo un diálogo con los intelectuales de izquierda. El mayor valor de la abundante obra escrita por Jesualdo –por cierto, agotada desde hace años y excluida de los programas de formación docente– fue que logró filtrar, en su propia formación normalista, elementos democráticos provenientes de las experiencias de Montessori, Decroly y, en particular, John Dewey. Jesualdo estaba impactado por la complejidad del sujeto pedagógico constituido por nativos e inmigrantes europeos que hablaban lenguas distintas. Los libros de Jesualdo fueron leídos por muchos maestros de escuela primaria, liberales, socialistas, comunistas y anarquistas, durante las décadas de 1930 a 1960. Merece atención que si bien el ideario pedagógico de Lunacharski y Krupskaia impactó en el movimiento sindical docente de varios países latinoamericanos, combinado con los principios de la escuela activa europea, no encontró recepción la idea de una educación vinculada con el trabajo, más allá de algunos sectores de la izquierda tradicional.

Entre la lista de alternativas que he mencionado, no se encuentra ninguna que consista en un programa con capacidad de sustitución del sistema escolarizado moderno, ni siquiera como para reorientarlo hacia una perspectiva democrática. Varias de ellas son variaciones que mejoran aquel sistema o algunos de sus aspectos, pero no ponen realmente en crisis sus bases. Tampoco sedimentó en las alternativas mencionadas la noción de trabajo productivo en su articulación con el sistema en el cual los alumnos deberían insertarse en el futuro, y en el cual estaban insertados sus padres.

En otros escritos he argumentado que fue recién Paulo Freire quien sacudió los soportes principales del modelo educativo moderno iberoamericano. Lo hizo al cuestionar la eficacia educativa de la unidireccionalidad del vínculo entre maestro y alumno, y proponer la alternativa de un diálogo en el cual el educador no pierde su función, pero se reconocen los saberes previos del educando. Inspirado por las masas campesinas analfabetas del nordeste brasileño y dirigiéndose a ellas, Freire apuntó a la cuestión de la alfabetización, es decir, a la incorporación a la cultura occidental de negros-indios-mestizos, sin que se destruyera su cultura.

Seguir la genealogía de Freire nos lleva hacia sentimientos y valores socialcristianos y hacia los principales elementos comunes a las filosofías de la educación que poblaron el campo de la "escuela activa". Ése ha sido mi punto de apoyo porque, a diferencia de la corriente reproductivista que tuvo auge en los años setenta, Freire presenta una alternativa de fuerte densidad teórica y política. Sin embargo, aunque Freire gusta de usar la categoría "totalidad", y pretende construir un sistema que comprenda la relación hombre-mundo que interpela las relaciones sociales de producción, me quedaba un sentimiento de falta de completud, la sensación de algo seccionado, que quizás no sea una falla de la operación teórica, sino de mi propio uso de ella.

Hay una cierta insuficiencia de articulación explícita del discurso de Freire con los acontecimientos de la historia latinoamericana. Se extraña, más que el tema de las raíces fundamentales (que nunca se encuentran solamente en el pasado social, nacional o regional), la inscripción en una herencia político-educativa. Desde ese espacio de elaboración, los enunciados freireanos podrían buscar nuevos vínculos con las historias regionales, pero ese proceso, en el caso de Brasil, nunca fue fluido: la herida que se abre con el tratado de Tordesillas produce un obstáculo en la articulación orgánica de las culturas brasileñas con el resto de América Latina, sin que Brasil deje de ser parte del corazón del subcontinente. La barrera lingüística que no ha sido franqueda en quinientos años es renuente a la hibridación, desdibujándose solamente en un "portuñol" que está lejos de ser un dialecto apto para su uso corriente y modificador del español.

El esfuerzo de comunicación está generalmente del lado brasileño, en la escucha, en la expresión, en la aceptación de su situación minoritaria en la batalla lingüística, aunque su población rebase ampliamente el número de habitantes y, por lo tanto, de sujetos de su lengua oficial, respecto a todos los demás países iberoamericanos y caribeños. La herencia freiriana, sin embargo, se dispersó por América Latina y el Caribe, y llegó a tocar casi todas las regiones del mundo. En algunos casos fue apta para su inscripción en las posturas de resistencia o en las luchas populares, y en otros, interesó como objeto de estudio en espacios académicos. En ningún sitio interpeló directa y alternativamente al sistema escolar.

Durante años, coleccionamos y analizamos trozos de experiencias de educación popular destinadas en el resto de Latinoamérica a la concientización ideológica y política, experiencias limitadas a finalidades asistencialistas o que partían de la atención legítima y humanística del dolor, la miseria y la ignorancia, pero con metas políticas más amplias. La falta de registro de legados o inspiraciones provenientes de otras experiencias en cada caso analizado dificultó el descubrimiento de conexiones que permitieran dibujar un cuadro coherente que vertiera aquellas experiencias en un esquema armónico y signado por la continuidad de las luchas populares. Cierto es que sólo condiciones del relato logran mostrar continuidades o articulaciones sustentables, en largos plazos, de la mayor parte de los acontecimientos históricos. Más difícil aún es producir una narrativa armónica y lineal de acontecimientos disidentes de los procesos oficiales o de las series producidas en sus reconstrucciones historiográficas o de la opinión corriente.

Ello no quiere decir que no hayan existido transmisiones de experiencias, ideas, mitos e ilusiones en América Latina. Pero los caminos que transitaron las ideas innovadoras o disruptivas han sido más sinuosos, pues han quedado trabadas en localidades, instituciones o escritos polvorientos, expropiados a la luz pública, denostados, perseguidos o cuidadosamente integrados a bibliotecas y archivos cuyo dudoso orden impide acceder a los registros que quedaron. O bien, como es el caso de la obra de Simón Rodríguez, aunque su tierra natal le rinde el homenaje merecido, sólo en los últimos años se lo menciona en algunas escasas universidades de América Latina, por parte de los educadores que poseen conocimientos de la historia latinoamericana, y que son excepcionales.

11 *El sujeto latinoamericano*

Resulta casi un atrevimiento volver a escribir sobre el personaje de Uslar Pietri, el prócer sobre el cual han investigado abundantemente sus compatriotas. Mas no se trata ahora de volver sobre lo estudiado, sino de responder a una necesidad política que contiene prohibiciones y anuncios. Probablemente la idea de Simón Rodríguez se tornó fantasmal porque, siendo la mejor para el futuro, incumplida en su época, pervivió cargada de mandatos.

El alegato de Simón Rodríguez no se perdió ni perdió, sino que quedó configurado como una deuda, como lo que se debió haber hecho pero no se hizo, como el proyecto que llevaría hacia la libertad, la verdadera, la de los ricos y los pobres, haciéndolos iguales, el proyecto cuya potencia fue advertida casi exclusivamente por los poderosos, y por esa razón, arrinconado, combatido, acallado, ocultado.

Ni siquiera un siglo y medio después, la idea-propuesta de Simón Rodríguez inspiró a la educación popular latinoamericana nacida al calor de las luchas de liberación. Como hemos dicho, aquella provino de la difusión de la obra de Paulo Freire, cuyo origen teórico pertenece a otra vertiente y a otra época. Claro está que ambos, Rodríguez y Freire, habitan un espacio semejante de preocupaciones y compromisos, así como sus respectivos enemigos. Pero merece una atención especial su discontinuidad, y en particular, con otras connotaciones, el desconocimiento de la obra de Robinson, como lo llamó Uslar Pietri, por parte de los múltiples educadores, militantes y científicos sociales que hicieron usos diversos de la obra de Freire.

La referida discontinuidad prueba que no es posible el acceso directo a lo que intuía y lo que advertía a gritos Simón Rodríguez, así como que su paradigma político-pedagógico vaga espectralmente entre las posibilidades latinoamericanas de una educación popular, siempre latentes.

He regresado muchas veces a las páginas escritas por Simón Rodríguez, con el impulso de hallar algo más, buscando evidencias de su olvido en la memoria de la política educativa, pese a su supervivencia en la historia de Venezuela. Al decir "olvido", me refiero a la ausencia de nexos decisivos de enunciados *simonianos* en experiencias posteriores que se autodenominaron de "educación popular", siendo que el autor tuvo en la mira un sujeto al que concebía integralmente como iberoamericano.

No es que nuestros países hayan carecido de proyectos y experiencias alternativos, sino que, como ya he expresado, preocupa la discontinuidad de esos procesos y su desconexión, que redundaron en no obtener la masa crítica de ideas, recursos financieros y pedagógicos y, sobre todo, consenso político-cultural, para imponerse.

Personalmente, si bien leo desde hace años la obra de Simón Rodríguez, hasta poco tiempo atrás no había pasado la barrera del significante "educación popular", repetidamente presente en aquella obra, y solamente había avanzado en una comparación del sujeto pedagógico que preocupaba al venezolano con el de las páginas sarmientinas.

Al respecto, vale destacar que se trataba de modelos inversos. Rodríguez afirmaba con toda la fuerza de su escritura que la educación latinoamericana debía tener como núcleo organizador, y como sustento, a la población pobre y marginada, a la cual consideraba con las mismas dotes intelectuales y con los mismos derechos al acceso a la educación que al resto de los habitantes. Los negros, los indios, los pobres, los que no tenían condiciones legales para ser electores ni candidatos a ser elegidos, por falta de instrucción, debían constituir la base de un sistema educativo que jugara para una democracia que el maestro de Bolívar soñaba popular. La conocida posición de Sarmiento era más contradictoria, heredera de la generación liberal romántica de 1837, que, en consonancia con la opinión de las élites intelectuales latinoamericanas, como la mexicana encabezada por José María Luis Mora, consideraba la instrucción como una condición para la participación plena en las instituciones.

Sarmiento descalifica a la población hispanoamericana. Llama "raciales" a diferencias culturales y tecnológicas, de organización social y de desarrollo económico de los pueblos. El racismo que dejó en su herencia, inscrita en la principal obra de la literatura argentina, *Facundo, civilización o barbarie*, podría verse luego en muchos de los compatriotas positivistas, liberales y socialistas, que fueron sus discípulos y seguidores, y sobre todo, lamentablemente, en la trama cultural de la sociedad porteña. Mas si agotamos el análisis categorizándolo como racista, no pueden comprenderse las razones que, al mismo tiempo, tuvo Sarmiento para construir una escuela universal, dirigida a todos los habitantes, destinada a un sujeto complejo, compuesto de la infancia de todos los orígenes: indígena, inmigrante, criolla, negra, blanca, todos en una misma aula y con un mismo maestro.

Repasando una y otra vez sus textos, la hipótesis que surge es la de un conflicto, el de un hombre atormentado por lograr el progreso

de un país escaso de población. En coincidencia con Juan Bautista Alberdi, el autor de las *Bases*[31] de la Constitución argentina, el factor que consideraba fundamental para ello era la población, pues el capitalismo industrialista, que aspiraban introducir, tenía como base el trabajo del hombre. Decía: "Pero aún hay otro elemento que, contrayéndonos a la República Argentina, es tan efectivo, y aún más que la educación, y es la incorporación en la ciudad de todos los arribantes que buscan patria y propiedad, trayendo, en cambio, la aptitud industrial de que carecemos"[32].

La insistencia de Sarmiento en colocar como sujeto privilegiado de la educación popular a las "masas" tiene un sentido humanístico y universalista que choca con el racismo. Podría decirse que el racismo fue un recodo del pensamiento sarmientino sin salida político-pedagógica. A la luz del neoliberalismo, la educación básica universal mediante una escuela única, igual para todos, fue la gran consigna democrática que guió el desarrollo de los sistemas escolarizados desde mediados del siglo XIX hasta las últimas décadas del siglo XX. La escuela única fue adoptada tanto por las democracias liberales como por los países socialistas y constituyó un factor de homogeneización fundamental en los procesos de integración de masas inmigrantes en América[33].

En una comparación, las ideas de Simón Rodríguez y las de Domingo Faustino Sarmiento, aunque formuladas con décadas de distancia, coinciden en la convicción de que la construcción de la institución escolar es necesaria para sostener las nacientes repúblicas. Tal fue la tarea que llevó a cabo Sarmiento en Chile y en Argentina.

La propuesta del venezolano volvía locos a sus contemporáneos. No así la de Sarmiento, que excluía al pueblo latinoamericano en el dibujo del sujeto pedagógico, desacreditando sus capacidades educacionales, aunque la escuela pública que promovió era universal y obligatoria. Esa escuela era visualizada como un instrumento para disciplinar a aquellos que Rodríguez quería promover. La instalación

---

[31] Juan Bautista Alberdi, *Bases*, Buenos Aires, Jackson, 1944.

[32] *Ibid.*, p. 87.

[33] A. Puiggrós, R. Gagliano, M. Southwell, "Complejidades de una educación 'a la americana': liberalismo, neoliberalismo y modelos socioeducativos" en revista *Entrepasados*, Buenos Aires, Año 12, nº 24/25, 2003.

de la cultura hispano-argentina-europeizada en la escuela facilitó la proyección de los males sociales en la falta de cultura de los negros, los indios, etcétera. En contraste, Rodríguez sacaba a esos sujetos del lugar de lo otro, de lo distinto, de lo ajeno. Dejaba así espacios discursivos abiertos que invitaban a cargar las propias insuficiencias; quedaba vacío un lugar rechazado por la gente decente.

Creo que es interesante explicar que también Alberdi difiere radicalmente de las proposiciones de Simón Rodríguez. Aunque es posible que hubiera oído nombrar al venezolano, difícilmente lo consideraría. Rodríguez estaba fuera del espectro de ideas en discusión, su insistencia en construir el pilar de la educación apoyándolo en los más desamparados excedía las fronteras de la endeble modernización de nuestra región. El poder de las clases dirigentes, que terminarían de consolidarse en la segunda mitad del siglo XIX, estaba ya gestándose en casi todos los países en las postrimerías del proceso de emancipación de España. Sus representantes, Santander, Sucre, la gente decente de Chuquisaca, vencieron a Simón Rodríguez, obstaculizando el apoyo que le proporcionaba el propio Bolívar.

En los tiempos de constitución del poder postindependentista, era marginal la discusión sobre los contenidos de la transmisión cultural. Siglos hacía ya que se había instalado el hecho de la derrota de las culturas indígenas como un daño irreparable, según unos pocos, y un triunfo sobre la barbarie, para la mayoría de los intelectuales y dirigentes. Estaba aceptado que era necesario reemplazar, ya no los relatos aztecas, guaraníes o aimaras, sino los hispánicos, por los discursos liberales o conservadores de la modernidad europea. Las generaciones organizadoras de las naciones no hacían lugar a la presencia activa de ese otro sujeto negado, ocultado, supuestamente muerto.

La discusión de los padres fundadores acerca de las maneras de combinar lo europeo y lo hispanoamericano tuvo casi dos siglos de vigencia, sin que un término lograra negar al otro. Simón Rodríguez lo sintetizó oponiendo imitación a invención. Con la misma claridad lo plantearía cien años después José Carlos Mariátegui. La hibridación era irrenunciable. Se anudarían significados provenientes de fuentes distintas, diversas, como ocurre en todo proceso civilizatorio. Pero la discusión estriba en la forma de anudar, en la disposición de las partes, en el peso relativo de los poderes.

No es distinto el mecanismo que se siguió usando durante el siglo y medio que ha transcurrido. Desde hace treinta años las estrategias de exclusión se han exacerbado. Los pobres, los desocupados, los *miserables*, los inmigrantes de países vecinos, son supuestos de ignorancia, agresividad y peligrosidad. Como hemos visto en la primera parte de este trabajo, existe actualmente una tendencia fuerte a explicar esas cualidades adjudicadas como anteriores a la situación social, innatas, adquiridas tempranamente en el medio social y causas de ineducabilidad. Los argumentos que se usan a comienzos del siglo XXI no difieren fundamentalmente de los esgrimidos en los momentos fundadores de nuestros sistemas educativos.

12 *Las bases políticas de la educación*

Casi medio siglo y una generación dista de la época de mayor producción de Rodríguez y de Alberdi. El primero fue un hombre de la independencia, y el segundo, de la Organización Nacional. Rodríguez fue un liberal profundamente democrático, y Alberdi un liberal conservador.

El venezolano miró el surcontinente desde el fondo indígena andino hacia el conjunto, en tanto el argentino lo hizo desde el país atado a la ciudad-puerto, negadora de las raíces latinoamericanas. Ambos, como tantos otros hombres destacados de América Latina, vivieron casi la mitad de sus vidas en el exilio europeo. Rodríguez alcanzó a transitar los tiempos marcados por Rousseau, del cual hizo una lectura radicalizada que orientó su pedagogía. También, como Manuel Belgrano, el creador de la bandera argentina, se interesó en la teoría fisiócrata, que le proporcionó una explicación sobre las causas y los mecanismos de la acumulación de riqueza. Alberdi estuvo durante su infancia en brazos de Belgrano, un fisiócrata preocupado porque la producción se hallara en manos de hombres industriosos, con principios, y que fueran capaces de atender la agricultura, la industria y el comercio[34].

Pese a las marcadas diferencias entre uno y otro autor, queda sin embargo un resto: exilados ambos, físicamente establecidos durante tantos largos años fuera de sus países, se encargaron de

[34] Manuel Belgrano, *Escritos económicos*, Buenos Aires, Hyspamérica, 1998.

hacer visibles las sostenidas dificultades para solucionar el problema profundo de la insuficiencia institucional latinoamericana. El hecho de la distancia es significativo en dos sentidos: lo es por el tiempo que separa la vida de ambos y por el espacio que los aleja de sus tierras natales. Se destaca en ellos esa posibilidad privilegiada de algunos exiliados para advertir, tal vez a través de sí mismos, motivados por el dolor de la propia disociación identitaria, núcleos centrales de la problemática de sus patrias. Aunque las soluciones elegidas no sólo fueron diferentes, sino, en cierto modo, antagónicas, la preocupación podría haber sido compartida en una mesa de café del París que habitaron ambos, sin por ello estar alejada de la distante Patria.

¿Cuál era el destino de América Latina? ¿Cuáles debían ser sus instituciones? ¿Cuál su peculiaridad? Ambos se preguntaban por el sistema político adecuado para lograr un orden social, aunque las reglas sociales de ese orden seguramente los habrían enfrentado.

Alberdi veía en las repúblicas de América del Sur un reflejo de Europa y una extensión del viejo continente, descartando la posibilidad de su completa emancipación[35]. El papel que habrían desempeñado los próceres en el proceso de la Independencia es considerado secundario, de menor importancia, frente a la determinación fundamental, que habría sido la repercusión de la onda modernizadora de la Revolución Francesa. Por su "origen, índole y carácter"[36], por su pertenencia ideológica y cultural y por su futuro, las repúblicas latinoamericanas pertenecerían al mundo europeo. Los actores de la Revolución de la Independencia fueron hijos de españoles, los hispanoamericanos, cuyo derecho de propiedad, frente a la población indígena preexistente, proviene según Alberdi, de la herencia que recibieron aquellos descendientes de España. Ésta, por intervención y colonización, había adquirido autoridad legítima frente a los "salvajes" que habitaban esas tierras.

Deseo advertir que el conservadurismo y la tendencia fuertemente europeizante del autor de las *Bases* son algunas de las posturas que el autor, sin abandonarlas, articuló, o bien con los conceptos

[35] Juan Bautista Alberdi, *El gobierno de Sud-América, según las miras de su revolución fundamental*, Buenos Aires, Imprenta europea, 1896.

[36] *Idem*.

de República y Federalismo, o bien con los de Monarquía y Gobierno fuerte, centralizado. Ese arco político era el que poblaba las mentalidades hasta avanzado el siglo XIX, cuando aún sonaban los ecos de la *institucionalidad* napoleónica y de los regímenes imperiales: francés, en México, y portugués, en Brasil.

El clima de época, sin embargo, no resulta un argumento suficiente para relativizar las posibilidades de Alberdi de imaginar alternativas liberales a las deficiencias de las repúblicas, en lugar de dar por perdida esa forma de gobierno hasta tiempos impredecibles. Precisamente, Simón Rodríguez, un hombre perseguido por el republicanismo conservador, pudo sostener con fuerza opciones a las dificultades existentes para instalar a las nuevas naciones latinoamericanas en un camino de progreso, y para profundizar el carácter democrático de las repúblicas.

Alberdi, en las postrimerías de su vida, en esos momentos donde los hombres entregan fragmentos que contienen las verdades profundas que han atesorado durante años, reconocía una unidad de Latinoamérica en la Revolución, pero por obra de Europa. La fuerza del conjunto debía buscarse en Europa, en el reconocimiento de lo europeo, antes que en lo propio, que remitiría a la debilidad.

Según Alberdi, de Europa debían llegar las instituciones, los inmigrantes y los capitales para levantar el capitalismo en las repúblicas Iberoamericanas. Para ello era necesario realizar cambios culturales profundos, que introdujeran criterios de utilidad y de productividad en la población. El elemento del progreso debía ser necesariamente externo. Vio tempranamente la relación entre la educación y el trabajo y el peso de esa vinculación para la posibilidad de sostener el progreso y extender el proceso civilizatorio. De Bernardino Rivadavia[37] criticó que hubiera fundado la educación secundaria orientándola hacia las "ciencias morales y filosóficas" y no hacia "las ciencias prácticas y de aplicación". Consideraba a estas últimas "las que deben ponernos en aptitud de vencer esa

[37] Bernardino Rivadavia fue presidente de Argentina en 1826. Representó a la clase rica del puerto de Buenos Aires, los unitarios, frente a los intereses federales, es decir, del interior del país. Rivadavia introdujo el método Lancaster, del cual era tan adverso Simón Rodríguez, y realizó reformas fuertemente europeizantes.

naturaleza selvática que nos domina por todas partes, siendo la principal misión de nuestra cultura actual el convertirla y vencerla"[38]. Proponía que el Colegio de Ciencias Morales[39], fundado por Rivadavia, se nombrara "Colegio de Ciencias Exactas y de Artes aplicadas a las industrias", y aclaraba que su pretensión estaba lejos de invalidar la enseñanza de la moral, pues sabía que sin ella la industria es imposible. Aferrado a los hechos antes que a las especulaciones, decía que aquéllos probaban que a la moral se llega más rápidamente por caminos laboriosos y productivos de nociones honestas que por la "instrucción abstracta". Alberdi prefería ingenieros, geólogos, naturalistas, más que abogados y teólogos.

Simón Rodríguez no coincidía con los liberales herederos de Locke ni con los hobbesianos, ni con aquellos sencillamente guardianes de los bienes y beneficios de las clases privilegiadas en la Colonia, ahora asociadas a las que surgieron en la lucha por la Independencia. En los escritos de su madurez, Alberdi sostiene que las repúblicas hispanoamericanas están en una falsa posición porque han adoptado la forma republicana, que no es la verdadera solución para su pueblo, dado que éste carece de capacidad para regirse por ese sistema. No encuentra la solución en la implantación de una monarquía, pues nos falta costumbre para ello, a diferencia de Brasil, cuyo funcionamiento político admira. Alberdi busca una solución de transición: necesitamos una constitución republicana en la forma y monárquica en el fondo, que será "la ley que anuda a la tradición de la vida pasada, la cadena de la vida moderna"[40]. Ésa fue una idea fuerte en los países hispanoamericanos. Casi todos ellos la llevan inscrita en su centralizado régimen presidencialista. Alberdi atribuye a Bolívar la siguiente expresión sobre la necesidad de ese régimen:

> Los nuevos Estados de la América antes española necesitan reyes con el nombre de presidentes[41].

---

[38] J. B. Alberdi, citado por Jorge Mayer, *El pensamiento vivo de Alberdi*, Buenos Aires, Losada, 1983, p. 48.

[39] Origen del actual Colegio Nacional, actualmente dependiente de la Universidad de Buenos Aires.

[40] J. B. Alberdi, *Bases*, *op. cit.*, p. 58.

[41] *Idem*.

En su vejez, Alberdi expresó un escepticismo más profundo respecto a las posibilidades de estabilización de repúblicas federalistas, insistiendo en que el régimen predominante en Europa, cuya civilización consideraba que debíamos adoptar, era mayormente monárquico. Al mismo tiempo, Alberdi rebatía a quienes lo acusaban de monárquico, afirmando que su convicción profunda era republicana, pero que esa forma de gobierno estaba fracasando en Latinoamérica. Decía:

> No olvidemos que en la realidad de la vida americana, la República es Bolivia, es Venezuela, es Nicaragua, es el Perú, es decir, el martirio de los pueblos, el tormento de los patriotas, según palabras de Simón Bolívar, que tenía derecho a juzgar de ese modo su obra, pues a él debe, en gran parte, su existencia la república. Ésa es la clase de república de que hablamos, no de la república de Platón, ni de las repúblicas de los Estados Unidos de América y Chile, cuando señalamos los inconvenientes y obstáculos que esa forma opone a los progresos de la civilización de Sud-América[42].

En cambio, Simón Rodríguez había alentado en 1828 a los americanos a pensar en los siglos venideros, en lugar de pelear entre ellos. En 1842, en ocasión de la segunda edición del mismo texto, *Sociedades americanas*, realizada en Lima, el autor confirmaba sus anteriores afirmaciones: a fines del siglo XV, Colón había poblado un nuevo mundo con esclavos y vasallos; a principios del XIX, la Razón reclamaba fundar una sociedad de hombres libres, sometidos a sus leyes. Como forma de organización, Rodríguez consideraba que no convenían ni la monarquía ni la república "en todos los lugares ni en todos los tiempos", pero en esos días América era "el único lugar donde convenga pensar en un gobierno *verdaderamente* republicano"[43].

Rodríguez pensaba que las repúblicas iberoamericanas eran política y administrativamente deficitarias, pero el argumento que sostenía esa observación se orientaba hacia un horizonte distinto del alberdiano. (El pensamiento de Simón Rodríguez siempre se

[42] Juan Bautista Alberdi, *El gobierno de Sud-América*, *op. cit.*, p. 651.

[43] Simón Rodríguez, *Sociedades americanas*, Caracas, Biblioteca Ayacucho, 1990, p. 44.

orientaba hacia un horizonte.) Hallaba los obstáculos en el divorcio entre las instituciones importadas y la realidad americana, las tradiciones, los "modos culturales"[44].

Aunque Francia era para Rodríguez la máxima expresión de la civilización, proponía

> Dejemos a Francia y veamos la América[45].

Y sugería tomar los elementos de las distintas sociedades europeas y de Estados Unidos, para combinarlos inventando porque

> Inventamos o erramos.

Rodríguez se enfrentaba a quienes veían en la importación de ideas la solución para nuestros problemas políticos, económicos y culturales. Decía:

> ¡Traer ideas coloniales a las Colonias!... es un extraño antojo. ¿Estamos tratando de *quemar* las que tenemos? ¿Y nos vienen a ofrecer otras creyendo que porque están *adobadas* a la moda, no las hemos de reconocer? ¿Estamos tratando de *sosegarnos* para entendernos en nuestros negocios domésticos y vienen a proponernos *cargamentos de rubios*... en lugar de los negros que nos traían antes? ¿Para alborotarnos la conciencia, y hacernos pelear por *dimes y diretes*, sacados de la Biblia?[46].

Alberdi y Rodríguez coincidían en que los términos que se debían elegir oscilaban entre la república y la monarquía, sin repudiar a ninguna de la dos; ambos se decían republicanos. No fue sólo una cuestión táctica, una diferencia circunstancial, la que impulsó al argentino a considerar la necesidad de un gobierno fuerte, anclado en la transición entre una y otra forma de gobierno, y al venezolano, a sostener la absoluta necesidad y posibilidad de una república apoyada en el pueblo. De una u otra visión se desprenderían futuros diferentes. Simón Rodríguez dibujaba en un cuadro: "en la *monarquía* las

---

[44] Gustavo Adolfo Ruiz, "Significado político del proyecto de educación popular de Don Simón Rodríguez", *Boletín de la Academia Nacional de la Historia*, Caracas, nº 281, en-mar., 1989, p. 65.

[45] *Ibid.*, p. 67.

[46] *Ibid.*, p. 90.

costumbres reposan sobre la *autoridad*", "en la *república* la *autoridad reposa sobre las costumbres*"[47].

Simón Rodríguez se preocupa por el olvido. Sabe que sus palabras desaparecerán de la memoria de sus contemporáneos, se ve olvidado antes de morir. Creía que a él, a sus ideas y a sus desvelos por la Patria no los recordarían. ¡Si Francia había olvidado por casi veinte años a Napoleón! ¡Si por un tiempo Venezuela había olvidado al mismísimo Bolívar! Pregunta Simón Rodríguez:

> ¿Cuál habrá sido la causa del olvido tanto tiempo? ¿Y cuál será la causa del recuerdo ahora? ¿Esperaba que los huesos estuviesen secos? ¿O esperaba que los acabasen de olvidar?[48].

13 *Las bases productivas de nuestras naciones*

Hay razones para todos los olvidos. Sobre todo para esos que no logran secar los huesos, entregar al tiempo las propuestas disruptivas, centrifugar en la marea de la hibridación las posibilidades creadoras de los excluidos del poder. No todos olvidaron a Simón Rodríguez por las mismas razones.

Sus contemporáneos primero lo acusaron de borracho, de loco, de embaucador. No les molestaba solamente que dedicara su esfuerzo a la educación de los pobres, los desarrapados, los negros, los indios, sino que considerara que la finalidad de su instrucción era formarlos como ciudadanos, proporcionarles los instrumentos para ascender en la escala social alcanzando lugares dirigentes. Las instituciones que organizaba Simón Rodríguez no eran hospicios, ni aguantaderos de chicos peligrosos, sino escuelas, verdaderas escuelas donde se transmitirían saberes socialmente productivos. Por cierto, con esa idea, con esa filosofía, había educado a Bolívar.

El problema no era el material con el cual trabajaba, sino su combinación. Porque a la construcción de un sujeto de la educación centrado en los excluidos, a la intención de transmitir conocimientos a quienes no estaban destinados a poseerlos, Rodríguez agregaba que les enseñaría a trabajar, que les transmitiría saberes socialmente útiles y valiosos para que fueran el basamento de una sociedad

---

[47] *Ibid.*, p. XLIII.
[48] *Ibid.*, p. 57.

próspera, industriosa. Nada más alejado del imaginario terrateniente, burocrático o de gentes enriquecidas con privilegios arrancados a la campaña independentista. La idea de una burguesía nacional era apenas una utopía de navegantes de la historia.

Alberdi también creía que era urgente trabajar para la constitución de una burguesía en los países hispanoamericanos. Desde el liberalismo conservador y desde el liberalismo radicalizado, ambos autores veían la necesidad de garantizar un desarrollo capitalista basado en el trabajo. Alberdi proponía traer brazos, costumbres y capitales de los países avanzados, y Rodríguez, fortalecer al propio pueblo como sujeto impulsor de ese crecimiento.

Alberdi distinguía entre el trabajo como actividad humana productiva y la simple explotación. La riqueza que se descubre, la que no requiere ni del trabajo ni del ahorro, es la del aventurero, el noble, el soldado, el soberano. Esa riqueza no existía en América porque el oro y la plata, que estaban en las entrañas de la tierra, necesitaban del trabajo de los indios para extraerlos. Y ese trabajo fue llevado a cabo no por los españoles vencedores, sino por los indios vencidos, a quienes sucedieron los negros esclavos. Se acumulaba riqueza, pero por acción de la injusticia y la fuerza del europeo sobre el americano:

> La riqueza, así nacida, no era hija de las virtudes del trabajo y del ahorro. Como la riqueza griega y romana primitiva, era hija de la fuerza y de la injusticia: un robo hecho al suelo por un trabajo robado al hombre.
>
> El emigrado europeo no trabajaba: hacía trabajar o trabajaba por las manos del vencido esclavizado... La industria, según eso, no podía reinar en las colonias españolas de Sud-América[49].

Alberdi no pretende suplantar al obrero europeo por hispanoamericanos, indios y negros educados para la producción industrial. Piensa la división internacional del trabajo desde un liberalismo económico radical, a la vez que predice la globalización que se terminaría de instalar más de un siglo después. No ve perjuicios en aceptar

[49] J. B. Alberdi, "Producción-trabajo", en Óscar Terán, *Alberdi póstumo*, Buenos Aires, Puntosur, 1988, p. 130.

que las manufacturas se fabriquen en Europa, pues considera que los americanos podemos comprarlas. Por lo tanto, rechaza el proteccionismo económico, proponiendo que se derriben todas las barreras aduaneras y se destine el trabajo de los nativos a la producción de materias primas y productos naturales[50].

No sería correcto encasillar el pensamiento de Alberdi en algunas de sus expresiones aisladas, ni tratar de encontrar una coherencia que no existía con la realidad social por la cual se sentía conmovido. En su oposición a la guerra de la Triple Alianza[51], enfrenta a las burguesías portuarias y al Imperio de Brasil[52], y sostiene una visión regional integradora, antagónica con la hipótesis de conflicto que organizó a la diplomacia y a las Fuerzas Armadas sudamericanas, casi hasta la actualidad. La recomendación de una política integradora de mercados regionales en Latinoamérica está en la misma serie lógica que la posición de Alberdi frente a la guerra del Paraguay. No debe olvidarse que la construcción de las instituciones de los países de la región se hizo una vez que se hubo destruido el Estado paraguayo, es decir, la avanzada industrialista y autónoma del siglo XIX. De ahí en adelante, ferrocarriles, sistemas energéticos, cadenas productivas, sistemas educativos, producciones culturales, fueron desarrollados de manera deliberadamente desconectada. En la actualidad, superar la desconexión de sus fundamentos infraestructurales, económicos y simbólicos es la tarea principal del Mercosur.

La claridad de Alberdi sobre la necesidad de constituir gobiernos fuertes, pactos regionales, contar con una población laboriosa y una burguesía nacional para dar entidad al los Estados iberomericanos, entraba en un cono de sombra y contradicciones con su adhesión al librempresismo, su incomprensión del papel subordinado de los países productores de materias primas (hoy *commodities*), su confianza en el derrame que supuestamente produciría por siempre la impresionante renta agraria argentina y su descalificación de la necesidad de contar con técnicos y saberes propios.

[50] J. B. Alberdi, *El gobierno en Sud-América*, *op. cit.*, pp. 502-505.

[51] J. B. Alberdi, "El crimen de la guerra". *Escritos póstumos*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes, 1997, tomo II.

[52] Norberto Galazo. Prólogo a Manuel Ugarte, *La nación latinoamericana*, Venezuela, Biblioteca Ayacucho, 1978.

El liberalismo económico también seducía a Simón Rodríguez, pero reconocía los efectos limitativos de la libertad social. Industria, comercio, banco, crédito público, pueden ser jalones de un sistema antieconómico "de concurrencia o de oposición" en el cual "el productor es víctima del consumidor, y ambos lo vienen a ser del capitalista especulador"[53].

Rodríguez es partidario de la planificación, y se explaya sobre las nefastas consecuencias de la libertad económica mal entendida, el dejar a la casualidad lo que debe resolver el cálculo. No debe producirse más de lo necesario ni caer en la producción superflua, que conlleva la quiebra de los agricultores y a la miseria del capitalista. Es notable la claridad del venezolano respecto a la necesidad de desarrollar el mercado interno, evitando exportar lo que el país produce pero necesita, fomentando los mercados locales. Aconseja realizar una revolución económica para sostener la revolución política que estaba en marcha. Influido por la fisiocracia, supone que esa revolución debe comenzar en los campos, para pasar a los talleres e incidir en el mejoramiento de la vida de las ciudades.

Obsérvese que Rodríguez concibe un capitalismo cooperativo, en el cual se nota la presencia del asociacionismo liberal europeo. Impulsa la formación de sociedades económicas que establezcan escuelas de agricultura y maestranza, extendidas a las provincias y localidades, con atribuciones para decidir el número de aprendices y establecer reglamentos para los maestros. Pero la noción de aprendiz es muy distinta a la que por la misma época instalaba el método lancasteriano.

La conocida disputa entre Rodríguez y los promotores de aquel método refleja diferencias respecto a los modos de organización social del trabajo en el capitalismo y al papel que cumple el agregado de conocimiento en la acumulación de riqueza social. Rodríguez considera que el lancasteriano es un método equivocado para superar el "empacho de silogismos" que varían en "entimemas, epiqueremas y sorites", los "vómitos de paralogismos", de donde derivan sofismas que llegan a ser razones de Estado. Mas la solución lancasteriana a

[53] Simón Rodríguez, "Educación republicana", en *Obras escogidas de Simón Rodríguez*, Caracas, Ed. Bloque de Armas, 1985, tomo 1, p. 240 (artículos publicados en el periódico *Neo-Granadino* de Bogotá, nos 39, 40 y 42, abril-mayo de 1849).

esa tradicional educación de "papagayos" se erige contra las teorías, expulsa la filosofía, y en lugar de transmitir la cultura con toda su profundidad, a la vez que enseñando su utilidad, reduce el proceso educativo a la repetición mecánica de conocimientos demasiado elementales, por parte de una masa de niños dirigidos por aprendices que deberían estar estudiando ellos mismos[54].

Rodríguez opone la educación clásica (teología, psicología, derecho, lenguas muertas) a los tempranos modelos tayloristas, como fue el Lancaster. Pero ni lo uno ni lo otro podrá formar al "americano". Clasificando el "genio" humano, es decir, los tipos de inteligencia, Simón Rodríguez dice que existen productores, propagadores y conservadores. Todos ellos son consumidores y su articulación forma la cadena productiva. Lo dice así:

> Sin Propagación, la salida de la Producción sería escasa. Si no hubiera Productores, los Propagadores no tendrían que exportar. Si no hubiera Sedentarios, todos comerían frutas silvestres porque no habrían sembrado ni los rebaños- i dormirían debajo de los árboles porque no habría casas. Si todos hicieran esta observación, no estarían, como se ve, echándose en cara el jenio[55].

En Latacunga, donde Rodríguez luchaba para sostener su escuela, había muchas casas empezadas pero sin terminar por falta de recursos, que las lluvias estaban destruyendo. Rodríguez proponía una alianza productiva entre la Maestranza (gobierno local), que financiaría la reparación; el propietario, que reembolsaría el costo a un 5% anual, estando mientras tanto la casa hipotecada; la ciudad, que se hermosearía; también la Maestranza podría financiar la construcción de un buen templo, con una fábrica parroquial en el fondo, y así de seguido se llegaría a proporcionar trabajo a los indios y a los artesanos desocupados a los cuales se les pagaría un jornal, etcétera. Rodríguez concebía la construcción de la sociedad como una tarea de albañil, de artesano, poniendo como cimientos la asociación cooperativa entre los diversos actores del escenario social.

---

[54] Simón Rodríguez, "Consejos de amigo, dados al Colegio de Latacunga", en *ibid.*, p. 26.

[55] *Ibid.*, p. 48.

En contraste, Alberdi consideraba que la sociedad reposa en la eficiencia de las instituciones del gobierno y en la economía basada en la libertad de mercado. La buena fe y las buenas costumbres darían la base moral para el crédito. Libertad, poder y crédito[56].

No obstante, desde ángulos ideológicos distantes, aunque ambos en el terreno del liberalismo, Alberdi y Rodríguez coincidían en considerar el valor del trabajo para dar consistencia a las sociedades americanas. Simón Rodríguez era un eterno optimista sobre las potencialidades de los pueblos latinoamericanos que pasaran por la instrucción; Alberdi descreía de ello y optaba por la importación de inmigrantes que serían los portadores de los saberes industriosos. Considerando insuficientes las teorías que reducían el origen de la acumulación a la riqueza de la tierra, subordinaba esta última a la acción del trabajador, del cual requería inteligencia, energía, buen juicio, entendimiento y no solamente fuerza física, cualidades que, como es sabido, proyectaba al noreuropeo. La ecuación que plantea Alberdi combina un suelo apto para el trabajo y un poblador que vuelque en él su esfuerzo. Alberdi piensa que el "producto anual" al cual se refería Adam Smith, es decir, los ingresos impositivos al Tesoro Nacional, "es el producto del trabajo y de la tierra, del suelo y del hombre, de la naturaleza y de la industria"[57]

La coincidencia entre el autor de *Bases* y el maestro de Bolívar es que ambos vislumbraban la articulación entre saberes socialmente productivos, desarrollo económico y fortalecimiento de los Estados nacionales como los pilares de la consolidación de las jóvenes repúblicas. Respecto a la relación entre el sector productivo y el Estado, Alberdi limita el propio liberalismo económico. Así como la tierra sin explotar no constituye la riqueza, aunque tenga la potencialidad de crearla, sin el aporte del trabajo, la riqueza debe incrementar el Tesoro Nacional mediante impuestos, para alcanzar el carácter de tal. La reproducción espontánea de los frutos de la tierra no constituye la "renta pública", "que tiene por manantial *la producción anual del país*"[58].

---

[56] Alberdi, *Escritos económicos*, Buenos Aires, Luz del Día, 1956.

[57] *Ibid.*, p. 60.

[58] *Ibid.*, p. 59.

Para Rodríguez, la planificación es necesaria porque no sirve producir, comerciar o exportar cualquier cosa. Él destaca permanentemente la necesidad de sostener la cadena productiva y ofrece una catarata de propuestas para mejorar el comercio, destrabar el desfinanciamiento industrial (creando, por ejemplo, un Banco Industrial de Depósito y Descuento) y proteger la industria rural. Los dos autores que estoy comparando se interesan en el bien público y el interés general, al cual subordinan el egoísmo individual. Alberdi, liberal-conservador, apela a la centralización del poder y a una política de población que promueva una deliberada composición racial y cultural. Rodríguez quiere "determinar" (planificar) la civilización y la instrucción para formar buenos ciudadanos con nuestro pueblo.

Los dos autores veían el avance de formas más democráticas de ejercicio del poder vinculado a una instrucción más útil que verborreica, sin abandonar una formación básica consistente. La violenta relación entre Alberdi y Sarmiento tenía, entre otros motivos, diferencias en cuanto al papel de la educación. Sarmiento se ocupaba de sus bases, de la extensión de la educación general; Alberdi no se desinteresaba por la instrucción del conjunto, pero valorizaba más, para la etapa del despegue económico y la superación de las crisis, la inyección de saberes del trabajo a una sociedad que suponía carente de ellos, y que realmente estaba atrasada, en relación con los saberes socialmente productivos que poseían los países industrializados.

Debe señalarse que en el siglo XIX había una perspectiva progresista que permitía proyectar el crecimiento industrial y la incorporación de los sectores marginados, como su consecuencia, en el marco de la necesidad de contar con recursos humanos con cierta base cultural, para el modelo fordista. Debe observarse que la confianza en el progreso era un elemento discursivo organizador del pensamiento moderno que no debe confundirse con ningún tipo de seguridad sobre el futuro. En todo caso, la confianza que tenían respecto al progreso liberales, socialistas, marxistas, anarquistas, expresaba proyectos político-culturales que tenían dudoso apoyo en prospectivas racionales. O bien fueron perspectivas que sufrieron un rotundo fracaso, a la luz de la dos guerras mundiales, el holocausto y millares de desastres sociales que afectaron a la humanidad en el siglo XX.

Cierto es que la deconstrucción del término "progreso" abre múltiples senderos, especialmente si se tiene en cuenta el salto inmenso en los conocimientos que ha dado la humanidad. Pero interesa ubicarnos en el relativo fracaso de la idea de progreso de los político-educadores del siglo XIX, para combatir la suposición respecto a que ellos tenían delante de sí un futuro del cual nosotros careceríamos. A nuestras generaciones les ha tocado una situación muy difícil, que consiste en transitar hacia el futuro contando con muy pocas utopías.

En el siglo XIX, quienes tuvieran alguna pretensión, interés o convicción para impulsar el desarrollo de un capitalismo relativamente independiente apostaban a la instrucción pública. Ésa sería la llave del progreso. Los más lúcidos reclamaban que estuviera acompañada de la transmisión de saberes prácticos, útiles y vinculados con el trabajo. No es la situación actual. El rumbo que ha tomado la organización del trabajo excluye la intervención humana masiva en la producción. Esa organización afecta no solamente al trabajo destinado a la producción material, sino también a la producción simbólica.

Volviendo la mirada hacia el pasado, es dable preguntar las razones por las cuales, en plena etapa fordista, el paradigma de Rodríguez no fue recuperado por la educación latinoamericana. Fácil es encontrar respuesta en la mencionada falta de completud de la modernización, en el carácter coyuntural e inestable de sus desarrollos industriales, en la injusticia social, en la dependencia estructural de sus economías y en el atraso cultural de muchos sectores sociales.

La discusión teórica sobre la prioridad de las "determinaciones", en el marco del pensamiento moderno, ha ocupado muchas páginas en las últimas décadas del siglo XX, especialmente desde que comenzó la crisis de las experiencias socialistas. Pero desde el punto de vista político, probablemente sea dable tirar de cualquier punta de la entramada madeja para alterar el conjunto sobredeterminado, o al menos parte de él. Podríamos, entonces, sostener la siguiente hipótesis: si se hubiera recuperado el modelo de Rodríguez, se hubiera alterado en profundidad el dispositivo de la dependencia.

No se trata de una posición educacionista, es decir, de sobrevalorización de la educación frente a otros factores sociales, que plantearía la falta de educación como causa principal del atraso. Creo que ese

factor concurrió con una compleja circunstancia en la cual primaron –priman aún– elementos socioculturales profundos que impiden la construcción de alternativas políticas viables, de corte democrático popular. Estoy solamente intentando penetrar el problema desde uno de los recodos desde los cuales es posible su análisis.

Desde el ángulo político-educativo, son elementos de ese dispositivo un sujeto pedagógico del cual se ha excluido la cultura del pueblo y un pueblo al cual se ha desposeído de su potencialidad productiva. Pero esa exclusión forma parte de una renuncia a rescatar la hibridación cultural como un acervo propio, como una riqueza, como un renglón fundamental del haber.

14 *Un encuentro que no fue*

La acusación de "loco" a Rodríguez encierra una operación discursiva que consiste en no reconocer sus preguntas[59]. Si el entorno de Bolívar hubiera escuchado las cuestiones que planteaba Rodríguez, en lugar de condensar su contenido en la calificación de "locura", hubiera debido enfrentarse con la insostenibilidad de naciones independientes sin el basamento de un fuerte tejido social, que incluyera a las clases desposeídas. Tendría que haber aceptado que el esquema terrateniente no tenía coherencia con el impulso independentista, sino que abonaba a sucesivas formas de dependencia.

El proyecto de Simón Rodríguez no era marginal. De haberlo sido, no hubiera alterado los nervios de tantos políticos, vecinos notables, generales y curas poderosos. Su carácter subversivo no está en la elección de un sujeto descalificado por las clases acomodadas y dirigentes para desarrollar su tarea pedagógica. Son otras las razones. He mencionado el hecho de pretender darle a ese sujeto un protagonismo ciudadano mediante la instrucción, y en segundo lugar, haber puesto el acento en la transmisión, a esos mismos sujetos, de *saberes socialmente productivos*. Destaqué algo peor: que Simón Rodríguez insiste en enseñar *saberes del trabajo* casi sin distinción de clase, acercando ese tipo de conocimientos a la bolsa de los que se consideraban básicos. Agregaré algo más: no pretende enseñar a trabajar solamente a los pobres, sino también a los ricos: cuando se

[59] Slavov Zizek, cap. 11.

reconstruye el discurso de Rodríguez, se encuentra que el trabajo es considerado por el autor un *principio pedagógico de la modernidad* y no una actividad que se suma o resta del currículum clásico.

En el caso de Alberdi, sencillamente no tuvo oportunidad de incidir en la educación. No se ocupó tampoco de ello en especial, aunque sin escatimar las más ácidas críticas a la concepción educativa de Sarmiento. Lo representó con el personaje de Tartufo, mostrándolo como un embaucador que trafica con la instrucción popular sermoneando y dando conferencias, pero rehúye la práctica; que enseña a enseñar, pero considera a la enseñanza un oficio subalterno. Alberdi enfrenta a Tartufo con la Verdad, personificada en una fantasmagórica inmigrante llamada Luz del Día. Tartufo le deja ver a Luz del Día que en lugar de transmitir la cultura europea proveniente del industrialismo activo y en la perspectiva de una sociedad moderna, ofrece una cultura atrasada y corrompida, una cultura del crédito, de la usura, antes que de trabajos de utilidad pública, industrias y comercio basados en reglas[60].

Debe reconocerse un grado de injusticia en la lectura de Sarmiento (y, en consecuencia, con los liberales latinoamericanos promotores de la educación fundamental) que hizo Alberdi. Sarmiento quiso modernizar hábitos y costumbres; no colocó su atención principal en la formación de dirigentes en escuelas preparatorias, mediante una cultura clásica, como el argentino Bartolomé Mitre o el mexicano Gabino Barreda. En todo caso, Sarmiento rechazó al sujeto popular que Simón Rodríguez reivindicaba, al mismo tiempo que enfrentó las posturas más reaccionarias[61].

Muchas eran las fuerzas que se oponían al atrevimiento de penetrar la educación clásica, y Sarmiento se debatió duramente contra ellas, especialmente desde sus artículos en *El Nacional*, durante la década de 1880. Un escrito que provocó escándalo en medios clericales, porque en elevado tono criticaba el restablecimiento de la Facultad de Teología, fue publicado por aquel periódico el 30 de noviembre de 1881. El artículo comenzaba

[60] Alberdi, *Peregrinación de Luz del Día*, Buenos Aires, Ceal, 1983.

[61] D. F. Sarmiento, *Educación popular*, Buenos Aires, Ed. Luz del Día, 1950; *La escuela ultrapampeana*, Buenos Aires, Ed. Luz del Día, 1954.

con las palabras: "El alma de Tartufo ha debido rebullirse en un rinconcito del cielo..."[62].

En el fondo, desde tres posiciones distintas, Sarmiento, Alberdi y Rodríguez coincidían en descalificar los saberes legitimados por el "ancien régime" educativo. Poseían un saber sobre el saber de un otro, sobre el cual compartían el diagnóstico sólo de algunas de sus cualidades. Sabían que el legado de una cultura insustancial a las nuevas generaciones no ayudaría al progreso. Coincidían sus discursos en elementos progresistas emanados de compromisos sociales y políticos distintos. Su potencial y seguramente sólo circunstancial encuentro –que es utópico– podría haber constituido una fuerza política que cambiara el destino latinoamericano.

Consciente de las limitaciones de la historia retrospectiva, creo, sin embargo, que se la debe considerar como experiencia y aprender de ella. Sus aportes a la política y, en este caso, a la cultura y a la educación pueden ser inestimables.

Desde una postura antideterminista, que rechace el fundamentalismo, es legítimo revisar la experiencia histórica en todas las posibilidades que nuestra imaginación alcanza. Se trata de rechazar el coleccionismo de hechos, para ensanchar la investigación de la vida social en sus dimensiones simbólica e imaginaria. Interesa usar nuestras posibilidades científicas y tecnológicas para descubrir potencialidades que no estaban al alcance de la comprensión de los propios actores de los acontecimientos históricos. El intento de acercamiento completo a las situaciones del presente tampoco nos proporciona una visión exacta de la realidad, sino que, por el contrario, profundiza nuestra inclusión en el proceso que queremos comprender y, por lo tanto, achica el ángulo que percibimos. Internarnos en el pasado no garantiza que lo analicemos desde una perspectiva objetiva, pues, en tanto sus herederos, somos sus tributarios. Pero puede proporcionar una distancia que permita acreditar los sucesos como experiencias.

Simón Rodríguez se quejaba de la escasa importancia que las generaciones nuevas otorgaban al caudal de experiencia de sus antecesores, especialmente a la que alude al orden público. No sugiere

[62] *Ibid.*, p. 7.

que los hombres públicos se transformen en "anticuarios", ni que se impongan "lo que hicieron los Persas, los Griegos y los Romanos", como hacían los político-intelectuales de la época, para quienes "cada anécdota es como una medalla = cuanto más vieja mejor; la citan, la recitan, y se jactan de la riqueza de su colección"[63]. En cambio, sugiere interpelar la historia por sus principios, por las causas de los sucesos, para, a la vista de numerosos ejemplos, tomar y combinar los que nos cuadren mejor.

Hecha esta justificación sobre la revisión retrospectiva, quiero afirmar que en la propuesta de Rodríguez había un plus respecto a las posibilidades de su momento histórico, que interpelaba al futuro. Era difícil transformar en experiencia las ideas de Rodríguez, era imposible construir y sostener un sistema educativo en los derechos de los desarrapados, porque esa opción estaba fuera de la imaginación del resto de la sociedad de mediados del siglo XIX. Pero el problema estaba bien señalado: *una perspectiva democrática para América Latina y el Caribe tiene aún como uno de sus significantes principales la articulación entre el sujeto pedagógico y el trabajo*. La definición de ambos términos responde a un espectro de dimensiones históricas e incluso regionales, pero se trata de un problema de dimensión iberoamericana y caribeña.

15 *La cuestión de los orígenes*

Simón Rodríguez tituló una de sus principales obras *Sociedades americanas en 1828. Cómo serán y podrán ser en los siglos venideros*, con el acápite: "En esto han de pensar los americanos y no pelear unos contra otros".

Pero la cuestión del futuro sólo puede pensarse desde concepciones del pasado, de los orígenes, montados en el transcurrir de la historia. Me detendré en algunas discusiones que permiten advertir presencias y ausencias de temas que son significativas si se quieren comprender los obstáculos que existieron y existen para articular alternativas educacionales democráticas al lineamiento escolarizado liberal.

[63] Rodríguez, *Sociedades americanas*, p. 63.

Según José Carlos Chiaramonte[64], en los tiempos de la Independencia hubo tres formas de identidad en Argentina, argumento cuya estructura podría extenderse a los demás países latinoamericanos y caribeños. Enumera Chiaramonte: la identidad hispanoamericana, la españolamericana, la elaborada durante el período colonial; la rioplatense, luego argentina, y la provincial, asentada en el sentimiento lugareño. Tensando la propuesta de Chiaramonte, en la actualidad reconocemos:

a. Las identidades iberoamericanas y

b. europeoamericanas, estas últimas en dos sentidos: la de los países de la región de lengua inglesa y francesa y la identificación de las élites intelectuales con el pensamiento europeo, especialmente el francés, ya no como cuna de nuestra cultura madre sino como fuente de nuestra identidad deseable;

c. la identidad provincial;

d. la centrada en las metrópolis;

e. la identidad surgida por la influencia regional (me refiero a las regiones internacionales) de ciudades como México, Buenos Aires, Santiago de Chile, San José de Costa Rica y Rio de Janeiro, que concentran la inmigración interna de América Latina;

f. la identidad chicana y la latinoestadounidense en general.

Chiaramonte analiza el tránsito de las concepciones de los fundadores de nuestras nacionalidades hasta la formación de las naciones modernas. Interesa especialmente en este trabajo que el autor señala que se ha atendido poco al hecho de la coexistencia de las señaladas tendencias en el Río de la Plata, que reflejaba "la ambigüedad en que se encontraba el sentimiento colectivo inmediatamente después de producida la Independencia" y "el curso de las variaciones de su importancia relativa, la dirección que seguía el proceso de elaboración de una identidad política dentro del crítico proceso de formación de los nuevos países latinoamericanos"[65].

[64] José Carlos Chiaramonte, *El mito de los orígenes en la historiografía latinoamericana*, Instituto de Historia Argentina y Americana, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Cuaderno nº 2, agosto de 1993.

[65] *Ibid*, p. 6.

En el transcurso del siglo XX cobró importancia la afirmación de una fuerza intrínseca de lo latinoamericano que, más que el problema de los orígenes, resolvería el del destino de América Latina, para intelectuales de la talla de espiritualistas como José Vasconcelos y el uruguayo Rodó. Ese espiritualismo, que aportó argumentos en un sentido semejante al del peruano Alejandro Deústua y del mexicano Antonio Caso, crece al calor del rechazo a la ligazón entre positivismo y poderes oligárquicos.

Otra reacción se enfrenta al liberalismo y sus tendencias afrancesadas en Argentina, afirmando el carácter inmanente de la esencia hispanoamericana. Se trata del nacionalismo que reacciona ante el liberalismo extranjerizante y que se ha articulado ora con el conservadurismo, ora con opciones populares. Proporciona un buen ejemplo de la construcción de un nacionalismo más argentino que latinoamericano, que supone la existencia de la Nación previa a la del Estado, y acude a categorías como lo criollo y la argentinidad. Esas nociones no aluden a los indígenas, sino a una entidad abstracta, hispanoargentina[66].

La persistencia de las culturas indígenas en muchos países latinoamericanos, conservando una relativa integridad de sus lenguas, rituales y costumbres, es un elemento a tener en cuenta si se analiza el tránsito de las identidades desde la Independencia hasta nuestros días. Coincido con Chiaramonte respecto a leer la coexistencia de identificaciones en la etapa de la Independencia como una ambigüedad fundante de la Nación en Argentina, antes que como una manifestación de distintas esencias que darían contenido a un largo proceso de construcción de una homogeneidad cultural. Este último argumento busca su justificación en la equivocada idea de un ori-

[66] Pese a la reducción de los indígenas a un pequeño porcentaje de la población (a causa de las guerras del poder central para apropiarse de sus tierras, en el siglo XIX, y del mestizaje), el Art. 75, inc. 17 de la reforma constitucional de 1994 les reconoce la preexistencia étnica y cultural y derechos derivados, cuales son "la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan", su exención de gravámenes, "el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural". *Constitución de la Nación Argentina*, Imprenta del Congreso de la Nación, edición facsimilar, 24 de agosto de 1994.

gen semejante de las naciones europeas[67]. El concepto de *ambigüedad fundante*, en cambio, creo que facilita explicaciones que buscan asentarse en la multicausalidad de los procesos históricos. Su uso es pertinente para todos los países iberoamericanos, incluidos aquellos como Bolivia, Guatemala o México, en los cuales una importante población indígena persiste aún en la conservación y herencia de sus culturas. En todo caso, habrá que analizar los efectos de la posición de resistencia que las ha permeado y cambiado.

Existen antecedentes importantes de la percepción de la multiplicidad e historicidad del origen. Los peruanos Víctor Raúl Haya de la Torre y José Carlos Mariátegui, inspirados en el marxismo, argumentaron el origen en determinaciones económicas combinadas con características étnico-culturales. Probablemente fueron los precursores de una comprensión de la complejidad del sujeto latinoamericano, que encontró espacio al calor de la crisis del marxismo y de los aportes de las filosofías postmodernas.

Para sostener la idea de la existencia o la posibilidad de una cultura latinoamericana, desde las distintas posturas mencionadas, todos debieron ser algo soñadores, algo utópicos, y alguna ráfaga de esperanza debió de haberse instalado en sus discursos. Su influencia sobre las generaciones que actuaron en las mencionadas décadas fue importante: la onda latinoamericanista recorrió el siglo XX, desde el Movimiento Reformista de 1918 hasta la caída de los movimientos de liberación, en las décadas de 1970 y 1980.

16 *"¿Qué buscas con los ojos fatigados de cielo,*
más alto que la vida y sobre la pasión?" [68]

Me detendré en algunas opiniones que, recorriendo nuestro subcontinente en la primera mitad del siglo XX, constituyen una estación necesaria en el análisis del tránsito que estamos realizando. En una reflexión acerca de Alejandro Korn, el mexicano Alfonso Reyes menciona el disgusto del filósofo argentino ante la inconveniencia de las filosofías europeas del siglo XX para la realidad social de su

[67] Eric J. Hobsbawm, *Nation and Nationalism since 1780. Programme, Myth, Reality*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990.

[68] Alfonso Reyes, en Antonio, Caso, "Kant en Argentina y México", p. 186.

país, así como su convicción sobre el valor social y nacional de las filosofías. Reyes reconoce una cierta impaciencia en Korn, quien dice que por acá vivimos de prestado y que los centros que producen la filosofía occidental se muestran incapaces de mandarnos algo que valga la pena. Korn, Reyes y Ortega y Gasset esperaban, como tantos filósofos iberoamericanos de la época, que surgiera "de un momento a otro" (...) "un gran sistema filosófico"[69]. Reyes informa que Korn comentaba con amargura: "Quedé a la espera del gran sistema metafísico. Han transcurrido unos cuantos años y no ha llegado: supongo que no será por culpa del correo"[70].

Alfonso Reyes, coincidiendo con Korn, dice que no es una actitud que nos honre quedarnos esperando que otros busquen lo que necesitamos, al mismo tiempo que desecha que nos encerremos en nuestras fronteras "para crear una filosofía pampeana". La información de lo que ocurre en Europa puede proporcionarnos aportes para las necesidades de nuestros pueblos.

Korn piensa, según el filósofo mexicano, que Alberdi sintetizó un pensamiento que diferencia a Argentina del resto de las repúblicas iberoamericanas. Consiste en una combinación del ideario del enciclopedismo y la Revolución Francesa, tomado en momentos de su decadencia, en plena restauración, y elementos del utilitarismo inglés y las corrientes románticas. Pero en sus obras póstumas, Alberdi habría alentado filosofías particulares, de cada país, negando la filosofía universal. Esta postura trae una carga importante de preocupación por la resolución de los problemas prácticos. De acuerdo con la interpretación de Reyes,

> Y al hacer suyas estas palabras de Alberdi, vemos a Korn de cuerpo entero, comprendemos mejor su impaciencia ante la filosofía europea, y nos confesamos que su filosofía americana quiere, ante todo, ser investigación sobre el hombre mismo, camino de su dignidad[71].

---

[69] Ortega y Gasset, citado en "Korn y la filosofía argentina", en Eduardo Robledo Rincón, *Alfonso Reyes en Argentina*, Buenos Aires, Eudeba-Embajada de México, 1998, p. 230.

[70] *Idem.*

[71] *Idem.*

Esa filosofía americana, ¿sería una mediación entre las filosofías universales y las cocinadas con los componentes propios de cada país? ¿Cuánto peso tenían en el siglo XX las diferencias nacionales respecto a la cultura europea y entre sí mismas? ¿Podían México y Argentina, en los extremos del continente Iberoamericano, ligar sus culturas en un espíritu que, a la manera de Vasconcelos, o de la aspiración de los reformistas de 1918, recorriera el continente? ¿Podría una filosofía iberoamericana o latinoamericana (como se diría desde el franquismo hasta pocos años atrás) aportar al drama social, o sería presa de los círculos académicos y de las demagogias políticas?

En el homenaje a Alejandro Korn realizado en la ciudad argentina de La Plata el 16 de octubre de 1937, Reyes emite un discurso, entre cuyas primeras frases pronuncia: "No traigo un discurso, sino un acto"[72] (...) "A veces se dan incendios en el mundo que amenazan carbonizar la historia. La conducta general quiere orientaciones inmediatas"[73].

Reyes subraya el reverso de la posición prospectiva de los filósofos que, como Korn, reconocen la necesidad de "bajar de la montaña" y "doblar el sacrificio de la contemplación con el sacrificio de la acción", cuando la sociedad se halla ante una crisis. Reyes termina su discurso con una invitación a los amigos de Korn. Dice:

> Contentaréis su grande memoria si acudís todos, con lo mejor que hay en vosotros, a los alivios de un dolor social que ya no admite esperas. Lo que ahorraréis en pensamiento, gastadlo ahora -¿para cuándo, entonces?- en orientaciones saludables. América siempre fue, para los hombres, la figura de una esperanza. Hoy, más que nunca, espera y necesita de la inteligencia...[74].

Los recorridos filosóficos de Alejandro Korn y Alfonso Reyes han sido semejantes en varios tramos. En el pasaje de su juventud, vinculada al positivismo, a la adultez, crítica de esa postura, no se abandonaron a la metafísica, manteniendo la tensión con la realidad,

---

[72] Alfonso Reyes, Apéndice, publicado en *El Nacional*, México, 14 de noviembre de 1939, en Robledo Rincón, *op. cit.*, p. 231.

[73] *Ibid.*, p.232.

[74] *Idem*.

que incluye la preocupación por la cuestión social. En ese plano, la identidad de Iberoamérica ocupaba un lugar importante en sus preocupaciones. Buscaban la diferencia, el elemento espiritual distintivo, que permitiría a los latinoamericanos obtener un lugar propio entre las naciones. "América es, en el mundo, algo nuevo y distinto, algo que no hay que medir con los moldes seculares"[75], decía Reyes. Macedonio Fernández llamaba al mexicano "Hombre-Esperanza de la idea iberoamericana"[76].

En las convocatorias de los intelectuales progresistas del siglo XIX y de la primera mitad del XX, que he analizado, existe el elemento práctico, el compromiso con la realidad, la advertencia sobre la necesidad de hacerse cargo del drama social. Es una urgencia precedente de toda otra tarea intelectual. Repito el pensamiento de Alfonso Reyes: "Lo que ahorraréis en pensamiento, gastadlo ahora ¿para cuándo, entonces? en orientaciones saludables". También existe una valoración de la experiencia histórica y política. Reyes lo dice hablando sobre Korn. Y lo practica en su rol de "embajador interiberoamericano", como lo llama Macedonio Fernández[77].

Pero no puede pasar inadvertido que Macedonio Fernández deja en su mensaje al embajador mexicano el rastro de un deslizamiento discursivo que funge como diferencia:

> Vivir unidos y fuera del asesoramiento norteamericano es un constituirse sobre el solo acento temperamental común, en un siempre originarse –no seguir ni acatar– aún en el colaborar con la otra racialidad del continente: la saxoamericana (o como debe denominarse), sin dejar de seguirse a sí, en la originalidad de seguirse, que es lo único que colabora con la Humanidad. [Y he aquí la distinción:]... Pluralizar la tentativa de lo humano, no escolarizarse, en medio del total Misterio[78].

Quiero evitar quedar atrapada en las clasificacioues tradicionales, para tratar de ver algo nuevo. Transversalmente a las disputas entre republicanos liberales radicalizados y republicanos enciclopedistas

---

[75] Citado por Robledo Rincón, *op. cit.*, p. 17.

[76] Macedonio Fernández, en "De Macedonio Fernández a Alfonso Reyes. Carta no enviada", Buenos Aires, 19 de diciembre de 1937, en Robledo Rincón, *op. cit.*, p. 272.

[77] *Idem.*

[78] *Idem.*

del XIX o positivistas y antipositivistas del siglo XX, encontramos dos tendencias de los intelectuales iberoamericanos: resolver el dolor que produce la percepción o la intuición de "los incendios que amenazan carbonizar la historia", volcándose o bien hacia la metafísica o bien hacia la política. No se trata de posiciones excluyentes, como lo demuestra el propio Reyes. Atendiendo al siglo XX, para entender la complejidad de las elecciones que han hecho aquellos intelectuales, es necesario no confundir el positivismo comtiano y spenceriano y sus expresiones doctrinarias, con la simpatía por el pensamiento científico y tecnológico y con las opiniones favorables al estímulo del espíritu productivo. Pero también es necesario subrayar qué temas quedaron subsumidos detrás de las discusiones filosóficas y políticas.

Una trayectoria interesante para seguir al respecto es la del mexicano Justo Sierra, quien, siendo un miembro activo del grupo positivista denominado "Los científicos", que fueron intelectuales orgánicos del porfiriato, solicitó en 1905 que se agregara la materia Metafísica al Plan de Estudios de la Escuela Nacional Preparatoria, y en 1910, año en el cual fundó la Universidad de México, expresó que todas las filosofías debían formar parte del currículum de la Preparatoria[79]. Sierra intentó combinar filosofía y ciencia, en una época en la cual se estaba jugando el destino de México. Ampliaba los márgenes de la experiencia que el currículum preparatorio destinaría para los jóvenes.

Motivador es también el trayecto teórico de Antonio Caso, en particular su participación en el Ateneo de la Juventud, un centro donde se consolidó la posición antipositivista de Alfonso Reyes, José Vasconcelos y el propio Caso, entre otros. Este último relata la influencia que tuvo la traducción de Kant al español, realizada por el filósofo cubano José del Perojo Figueiras. Recuerda las tertulias en su casa, en años de su juventud, cuando leían aquella versión en compañía de Pedro Henríquez Ureña y Martín Luis Guzmán. Dice Caso que habiendo sido educados en el positivismo, la obra de Kant les permitió incorporar las categorías de un mundo a priori y liberarse para siempre de todo empirismo. De inmediato aclara que el

[79] William D. Raat, *El positivismo durante el porfiriato (1870-1910)*, México, SepSetentas, 1975.

conocimiento debe ser referido siempre a la experiencia, aunque su forma es a priori, aun para la misma intuición sensible. Caso recuerda que la lectura de *Crítica de la razón pura* no los conducía hacia la *razón práctica* y *La metafísica de las costumbres*, por lo cual "Dios, el yo pensante y el mundo, se sentían pendiendo, casi milagrosamente, de la antinomias kantianas". Vasconcelos se refugiaba en un misticismo estético; Henríquez Ureña, en la admiración crítica hacia Kant, que dejaba a salvo sus valores religiosos:

> (...) pero deplorábamos el límite inerte, el océano infranqueable, para el que nos había enseñado, previamente, el positivista Littré, que "no hay barco sin vela", aptos para surcarlo. Alfonso Reyes, inspiradamente, cantaba: "A mí que donde piso siento la voz del suelo, /¿qué me dices con tu silencio y tu oración?,/ ¿Qué buscas con los ojos fatigados de cielo,/ más alto que la vida y sobre la pasión?..."[80].

¿Puede sostenerse que no había virtualidad en las representaciones de los intelectuales anteriores a la revolución digital? ¿No vivían ellos también en el interior de un relato que los sostenía frente a la violencia y el carácter insostenible de lo Real? El concepto de progreso, ¿no fue la máxima *virtualización* de la modernidad iberoamericana? ¿Qué diferencia formal existe entre la realidad virtual progresista de los siglos XIX-XX y la realidad virtual catastrófica del XXI? La respuesta no es directa ni sencilla. Pero lo menos que podemos plantear es que si la realidad virtual contiene efectos prospectivos, es necesario analizar cuidadosamente el resultado sobre esa proyección del aspecto tanático de la humanidad, que tan cruelmente se ha expresado en el camino del progreso. Desde Hannah Arendt sabemos que el holocausto, lejos de ser un error o un accidente, está ubicado en ordenada serie del pensamiento racional moderno. Cuando nos paramos en el lugar de los político-educadores de la modernidad iberoamericana y miramos hacia el futuro, se produce una hecatombe que nos cambia las coordenadas con una brusquedad difícil de soportar para quienes fuimos educados en un sistema escolar del siglo XX. Se apodera de nosotros cierta sensación de vacío, como la que manifiesta Zizek en el último capítulo de *A propósito de Lenin*.

[80] Antonio Caso, "Kant en Argentina y México", *op. cit.*, p. 186.

Política y subjetividad en el capitalismo tardío[81]. Si el concepto de "progreso" ha sido una quimera, si el concepto de "desarrollo" ha sido una construcción de la sociología norteamericana para designar el progreso orientado y limitado de América Latina, ¿será el destino de los latinoamericanos improcedente?

¿Es aún legítimo, pese al fracaso del progresismo, buscar las causas de ese fracaso en la expansión de las modalidades posibles de construcción de los antagonismos en el siglo XX? ¿O esa orientación resulta una ingenuidad porque da lugar a otros destinos retrospectivos que hubieran sido posibles y, quizás, abre el espectro de lo probable hacia nuestro propio futuro? El obstáculo de Rodríguez, ¿fue la injusticia social instalada como concepto previo, como sello de la cultura humana? ¿Tal vez como lo inevitable de la tragedia latinoamericana (o humana), oculta a los ojos de Simón Rodríguez gracias a su necia confianza en el futuro, pero visible para aquellos que usaban a los desarrapados para proyectar la propia malignidad? ¿Por qué las finalidades pedagógicas que planteó el venezolano, que debieron caducar y perderse, no se han perdido?

[81] Slavov Zizek, *op. cit.*, p. 100.

PARTE III

¿Será cierto que, como dijo el nigromante, "somos unos nadas"?[82]

17 *Cuestionamientos a la experiencia*

He utilizado abundantemente la categoría *experiencia* en las páginas anteriores, otorgándole simultánea o alternativamente distintos sentidos. *Desde un punto de vista*, la experiencia subjetiva, en ciertas condiciones, puede constituir una serie de saberes, aunque nadie repare en ellos, aunque no los reclame ninguna nueva generación e incluso aunque el sujeto no sepa transmitirlos. Me refiero a los sujetos, no solamente a los individuos, porque un grupo social puede compartir experiencias que no son transmisibles o que no encuentran receptores. No viene al caso, tampoco, la calidad o la utilidad de esa información para quienes eventualmente pueden ser sus receptores. No es necesario que se trate de una situación compartible, o bien puede ser imposible compartirla a causa de obstáculos que provienen de la sociedad, de la cultura o del momento histórico. La experiencia no es, a la fuerza, socialmente productiva.

[82] "Informantes de Sahagún, Códice florentino", Lib. XII, cap. III y IX, en Miguel León Portilla, *Visión de los vencidos. Relaciones indígenas de la Conquista*, México, UNAM, 1992.

Pero para que la experiencia produzca sucesión, importa que sea compartible. La mayoría de las veces, en el texto anterior *asocié la experiencia al legado*, a las situaciones transitadas por unos sujetos que son transmisibles a otros, en cuyo caso se trata de conocimientos, pues la experiencia se transmite en forma de conocimientos. No importa si la forma que ellos adquieren es el discurso científico, mítico u otros lenguajes, sino que éstos transporten información construida en otra circunstancia.

Una tercera versión es la que ofrece el pragmatismo. En sus producciones más actuales[83], la *experiencia* se refiere al puro presente. Sin pasado ni futuro, resulta consecuente con el desprestigio de los grandes relatos y de las nociones omniabarcadoras del pensamiento moderno. Pero no es tal el uso que hacen de *experiencia* los fundadores del pragmatismo, entre los cuales nos interesa especialmente John Dewey. Este autor introduce conflictividad en el término, al tiempo que lo coloca en un lugar preferente de su pedagogía. En tal continente teórico es imposible que la categoría *experiencia* sea ciega a las interpelaciones de la historia y la biografía, la evolución y el crecimiento. Aunque Dewey acuda a ella especialmente para designar la acción de experimentar, le preocupa la carga de información que es transportada entre distintos momentos de la experiencia.

Comencemos por las dos primeras acepciones. Si aceptamos una de las tesis de Giorgio Agamben[84] sobre la experiencia, este momento histórico sería el de su imposibilidad, y la noción transitaría entre ambos sentidos. El filósofo postmoderno italiano se apoya en la idea de Walter Benjamin sobre la pobreza de la experiencia de la época moderna, cuyas causas encontraba en la Segunda Guerra Mundial, durante la cual la gente volvía de los campos de batalla más pobre en experiencias compartibles. Extendiendo la representación que ofreció Benjamin en pleno nazismo, Agamben considera que el hombre moderno vuelve a su casa de noche extenuado de acontecimientos pero vacío de experiencias. Un siglo antes, lo cotidiano y no lo extraordinario constituían la materia prima de la experiencia que cada generación transmitía a la siguiente. La experiencia traducida a relato

[83] Richard Rorty, *El pragmatismo, una versión*, Barcelona, Ariel, 2000.

[84] Giorgio Agamben, *Infancia e historia*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo Ed., 2003.

otorgaba autoridad. Agamben dice que actualmente no hay autoridad alguna que se pueda fundar en la experiencia, que toda autoridad se fundamenta en lo inexperimentable. Rechaza como experiencia a los movimientos juveniles y considera que los adultos ya destruyeron toda posibilidad de experiencia y reprochan a los jóvenes que sean incapaces de obtener alguna. La actual toxicomanía, que encuentra su origen en el intento de obtener nuevas experiencias en el siglo pasado, sería hoy una manera de desembarazarse de toda experiencia.

A la humanidad se le habría expropiado su experiencia sustituyéndola por otra hacia la cual es guiada como en un laberinto para ratas, restando el horror o la mentira como única experiencia posible: al compás del mismo movimiento autodestructivo de la sociedad.

Agamben refiere la fidelidad de Montaigne a la separación de la experiencia y de la ciencia, del saber humano y del saber divino, en oposición a la ciencia moderna, que convierte a la experiencia en el camino del conocimiento. La ciencia desplaza la experiencia lo más afuera posible del hombre, a los instrumentos y a los números. El triunfo absoluto del ego cartesiano significa un vaciamiento subjetivo que se llena con la reorganización de un sujeto único, que condensa ciencia, autoridad y legitimación de la experiencia.

Ese diagnóstico de Agamben no es definitivo, aunque los enunciados que permiten imaginar alguna alternativa aparecen solamente como excepción, como lapsus, en la principal argumentación del texto *Infancia e historia*. Por ejemplo, este párrafo:

> Naturalmente no se trata de deplorar la realidad sino de tenerla en cuenta. Ya que tal vez en el fondo de ese rechazo en apariencia demente se esconda un germen de sabiduría donde podamos adivinar la semilla en hibernación de una experiencia futura[85].

Pero, en el mejor de los casos, la humanidad hiberna. Agamben se apoya en la afirmación de Walter Benjamin sobre "un cambio fundamental que habría sucedido en la transmisibilidad de la cultura, y en su relación con el pasado como su inevitable consecuencia"[86]. Agamben lee en las *Tesis sobre filosofía de la historia* de Benjamin

[85] *Ibid.*, p. 10.

[86] Giorgio Agamben, "El ángel melancólico", en Revista *Pensamiento de los Confines*, Ed. Diótima, UBA, nº 8, primer semestre de 2000, pp. 153-158.

el análisis sobre el coleccionista: el coleccionista es quien saca los objetos de su contexto, destruye el orden histórico en el cual el objeto encuentra su sentido, libera a las cosas de ser útiles. Para el coleccionista y para el revolucionario, la aparición de lo nuevo tiene como condición la destrucción de lo viejo. El proceso de destrucción, de pérdida de valor original del objeto estético, el "aura".

¿Qué lugar le toca al educador en ese escenario? Es sin duda algo coleccionista, pues lejos de conservar el orden "natural" de los objetos, los ordena curricularmente, les da una organización acorde a necesidades que provienen de órdenes externos a los que esos objetos pertenecen. Supuestamente los adecua a las demandas de la psicología evolutiva, de la didáctica, de la política, de la organización social, pero ¿no expropia la productividad de los objetos de conocimiento, al extraerlos de su medio natural? ¿Es la didáctica una serie de procedimientos que extraen la productividad de los saberes?

El educador es también un revolucionario, pues forma trastornadores de la cultura. Agamben dice que Benjamin no advirtió que de modo alguno el objeto se liberaba de su valor sin cargarse de otro, de una nueva aura. Ese nuevo valor –y pese a enunciados optimistas marginales que contienen sus textos– no llega a constituir el elemento supernumerario (Laclau, Mouffe) que emerge posibilitando el pasaje de la diferencia al antagonismo. La argumentación de Agamben no ofrece posibilidades de pasar del Cero al Uno, por lo cual no es accesible la operación que Zizek denomina de "sustracción" ni la construcción del antagonismo, en el sentido de Laclau[87].

Para un interés pedagógico, se destaca que el argumento de Agamben tiene como condición su tesis sobre la imposibilidad de la transmisión, que se sostiene en su duda sobre la existencia de un excedente de la experiencia contemporánea que no pueda ser absorbido por el propio movimiento de reproducción ampliada del sistema. Ese razonamiento puede extenderse hasta alcanzar cierta coincidencia con la famosa tesis de Francis Fukuyama, aunque los orígenes y las teorías desde las cuales ambos autores parecen percibir el fin de la historia, sean distintos. Para la pedagogía, el plus de todo antagonismo tiene sentido si es transmisible; de los contrario, no ha habido

[87] Ernesto Laclau, *op. cit.*

la producción cultural que es necesaria para dar continuidad a la historia.

La ruptura de la tradición no significa para Agamben la pérdida del pasado sino (podríamos interpretar) su conservación, pero fuera de uso. Porque el pasado perdió su transmisibilidad y ahora es solamente un objeto de acumulación, hasta que "no encuentre un nuevo modo de entrar en relación con él" (el "no" es sic de la traducción). En ese escenario no cabe el educador, no es posible el ejercicio de educar.

"La transmisibilidad", dice Agamben, atribuyendo a la cultura un sentido y un valor inmediatamente perceptible, "permite al hombre moverse libremente hacia el futuro, sin ser apresado por el peso de su propio pasado. Pero cuando una cultura pierde los propios medios de transmisión, el hombre se encuentra privado de medios de referencia y presionado ante un pasado que se acumula intensamente a sus espaldas, que lo oprime con la multiplicidad de sus contenidos vueltos indescifrables y un futuro que no posee todavía y que no le proporciona ninguna luz en su lucha con el pasado"[88]. Hoy, para nosotros, la ruptura de la tradición es un hecho, no hay relación posible entre lo viejo y lo nuevo, sino la "infinita acumulación de lo viejo en una suerte de archivo monstruoso, o el extrañamiento producido por el mismo medio que debiera servir para su transmisión"[89].

¿La improductividad ha invadido la educación? ¿Son los pedagogos coleccionistas ocupados en vaciar los currículos de productividad? ¿Hay, al mismo tiempo, una suerte de rechazo de los saberes socialmente productivos del pasado por parte de los jóvenes? El sujeto pedagógico, ¿ha sido expropiado de su capacidad de aprendizaje y creación, víctima de un poder exterior, que lo ha dejado suspendido entre el espacio-tiempo, sin destino?

Agamben lee en las tesis de Benjamin que el hombre ha perdido su vínculo con el propio pasado y no logra encontrarse a sí mismo en la historia, y propone como metáforas:

a. el *Angelus Novus*, de Paul Klee, que representa al ángel de la historia, con el rostro dirigido hacia el pasado, catástrofe que querría

[88] Giorgio Agamben, "El ángel melancólico", *op. cit.*, p. 154.
[89] *Idem.*

detener y revivir los muertos, pero que una tormenta (el progreso) se lo impide, arrastrándolo hacia el futuro;

b. un grabado de Durero donde un ángel medita mirando hacia adelante y que representaría al ángel del arte, en dimensión atemporal.

Ninguno de los dos puede hacer nada, porque el ángel de la historia ha perdido la capacidad de comprender, dado que la conciencia de lo nuevo sólo es posible en la no verdad de lo viejo. El serafín de la historia tiene las alas enredadas en la tormenta del progreso y el del arte fija en una dimensión atemporal las ruinas del pasado. "Son inseparables"[90].

Citando a Kafka, Agamben expresa que en el intervalo entre pasado y futuro el hombre se encuentra ante su propia responsabilidad, y propone que el arte se torne en mensajero "cuyo mensaje sea el deber mismo de la transmisión [que podría] restituir al hombre, que ha perdido la capacidad de apropiarse de su estado histórico, el espacio concreto de su acción y de su conocimiento"[91].

Agamben invita a restituir a la categoría *experiencia* su elemento *performativo*, restableciendo de ese modo sus dos acepciones, la que debe ser transferida en el discurso del legado y la que alude a lo nuevo, a la creación, a la actualidad. La experimentación.

Escribiendo estas líneas tan inermes para intervenir en una discusión filosófica como estamos los educadores (precisamente por la función que nos ha sido encomendada en nuestra profesión), leo transversalmente en varios textos de Agamben que no sólo el arte es mensajero entre el pasado y el futuro, sino que lo es el lenguaje mismo, que lo son todos los lenguajes. "Tan saturado de tiempo está nuestro lenguaje"[92] que sostenerlo es una experiencia inevitable. Educar y educarse es una de las maneras de sostener el tiempo, pero sostenerlo requiere seleccionar, desordenar el orden heredado, *des-saturar* el lenguaje. Ése es un momento de la enseñanza y el aprendizaje que reactiva todas las preguntas. Explicitadas o implícitas, conscientes

[90] *Ibid.*, p. 156.

[91] *Ibid.* p. 157.

[92] Jorge Luis Borges, "Nuestra refutación del tiempo", en *Antología personal*, La Biblioteca Argentina, *Clarín*, Buenos Aires, 2001, p. 40.

o escondidas en los pliegues de la no memoria, las incógnitas de la historia retumban en la situación educativa de cada generación.

Por eso, ¿alguien tiene suficientes argumentos para sostener que la historia de América Latina se ha terminado? ¿Qué seriedad tienen los argumentos sobre la definitiva decadencia de nuestro continente, sobre la esterilidad de sus saberes entre los desechos de los años setenta? Recuerdo que por aquellos tiempos, los latinoamericanistas consideraban que Europa había tocado el límite y explicaban su definitiva decadencia. El Tercer Mundo se levantaría ofreciendo a la humanidad el camino hacia un nuevo hombre, superior al que prometía el socialismo. Pero la experiencia europea fue distinta. Sin embargo, se trataba tan sólo de una posibilidad cuyo camino hubieron los europeos de tejer trabajosamente, poniendo al menos algunos intereses comunes por encima de los particulares.

Desde un observatorio distinto al de Agamben, Barcelona de fines del siglo XX, Jorge Larrosa ve a Montaigne en su autoexclusión, huyendo de las personas, los poderes y las influencias, para encontrarse a sí mismo como centro de la escritura. Lo ve fracasando en su intento de eximirse de toda experiencia, para reposar contemplando el mundo y la biblioteca de la humanidad, y huyendo de la fugacidad del tiempo. La escritura frustra ese proyecto porque nunca deja de proporcionar experiencias y, en lugar de ser una máquina estabilizadora, lo es de la desestabilización y desencadena "un movimiento infinito de expropiación y transformación"[93]. Podríamos extender la idea de la experiencia de la escritura a la experiencia de la producción y la creación. Escribir, producir y crear son acciones que se desplazan y se condensan, constituyendo una zona de alimentación de la vida social. ¿Por qué no de la vida iberoamericana y caribeña?

18 *Educación y saberes socialmente productivos*

Como plantea John Dewey con sencillez, "separarnos de lo viejo no resuelve los problemas"[94]. Para Dewey, la experiencia no es la pura acción, sino algo que se realiza a partir de una intención y una

[93] Jorge Larrosa, *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona, Leartes, 1996, p.181.

[94] John Dewey, *Experiencia y educación*, Buenos Aires, Losada, 1967, p. 21.

[95] Aristóteles, *Poética*, Buenos Aires, Quadrata, 2004.

finalidad. De un propósito[95]. El autor supone que en medio de las incertidumbres existe una estructura permanente de referencia, que es la conexión orgánica entre la educación y la experiencia personal. O bien, en términos más generales, encuentra el sustento en el hecho de que la filosofía de la educación "esté sometida a algún género de filosofía empírica y experimental"[96].

Experiencia y educación no son sinónimos. En nuestra investigación sobre los saberes socialmente productivos, realizada en la cooperativa Siam de la ciudad de Avellaneda, Argentina, registramos historias de la vida educacional de los trabajadores[97]. Encontramos dificultades serias de su parte para reconocer como aprendizajes sus propias experiencias y las de sus compañeros. La experiencia y el conocimiento ocupan lugares distintos en la valoración de esos obreros metalúrgicos. Su sistema de evaluación coincide con el que domina en la sociedad. Muchas de las observaciones de Pierre Bourdieu y de Basil Bernstein acerca de la existencia de relaciones orgánicas entre la subjetividad y el orden social, cada uno desde su perspectiva, enriquecen el análisis de esa situación, aunque disintamos de la epistemología reproductivista. La propia experiencia llega a transformarse en "antieducativa", en el sentido de Dewey, es decir, en un obstáculo para acceder a nuevas situaciones educacionales, llevando al sujeto al callejón sin salida que representa la ignorancia de su valor. O bien nos encontramos con obstáculos para vincular unas y otras experiencias, especialmente las que provienen de estadios tecnológicos diferentes y las que fueron adquiridas en espacios sociales distintos.

Se trata de un problema de lenguaje, ahora sí en el sentido de Agamben; existe una interferencia para superar la experiencia como infancia y elaborarla como lenguaje. El lenguaje exige diferenciación y admite la posibilidad de otros lenguajes, dado que está separado de la cosa misma y de la lengua. En el caso de los trabajadores de Siam, pudimos observar que, para establecer con ellos un vínculo pedagógico, es necesario retornar a su experiencia, apostando a la recuperación de esa experiencia en tanto lenguaje, y facilitar que este último interrumpa-irrumpa en el nuevo lenguaje tecnológico:

[96] J. Dewey, *op. cit.*, p. 22.
[97] *Idem.*

> El interrumpirse de la palabra es el paso hacia atrás en el camino del pensamiento... La apuesta de la infancia[98] es [en cambio] que sea posible una experiencia del lenguaje no simplemente como una sigética, o un defecto de los nombres, sino de la cual sea posible, al menos en cierta medida, indicar la lógica y mostrar el lugar y la fórmula[99].

El mayor poder de un vínculo pedagógico lo sustenta el sujeto que decide la lógica, el lugar y la fórmula. En Argentina hay un movimiento de recuperación de empresas que quebraron durante la crisis de 2001-2002, por parte de sus trabajadores. Pero hemos observado que muchas de ellas, si bien formalmente sostienen modelos autogestionarios, cooperativos u otros, rápidamente reproducen relaciones de explotación. Los trabajadores quedan en manos de gerentes, dirigentes sindicales o técnicos, que son quienes poseen los saberes socialmente productivos (tecnológicos, de gestión, de comercialización, etc.) indispensables para que la empresa subsista: ese momento en el cual se hace visible la importancia que tiene la propiedad de los dispositivos del saber, para el restablecimiento del antiguo esquema de poder, la negociación o la realización de la utopía de uno nuevo.

He ahí uno de los mayores retos que tenemos los educadores. Debemos comprender que el camino del aprendizaje parte del propio nido. Y que es beneficiosa para los trabajadores una pedagogía híbrida, en la cual se crucen coincidencias y disidencias de lenguajes de proveniencias territoriales y temporales distintas. Esa pedagogía debe fortalecer la capacidad de los saberes populares para transformarse, en lugar de que se los abandone y sustituya artificialmente por otros. Tal operación de sustitución conlleva una pérdida de potencial productividad y de poder para los trabajadores.

En otro nivel (si es posible aportar desde la educación a que los denostados trabajadores, cuyos saberes han sido descalificados, recuperen poder), los educadores estamos ante el desafío de brindar posibilidades a un futuro latinoamericano: acercarnos a la "infancia" de

---

[98] Uso en este párrafo "infancia" de acuerdo con la definición de Agamben en *Infancia e historia*, *op. cit.*

[99] Giorgio Agamben, "Experimentum linguae", en *Infancia e historia*, *op. cit.*, p. 217.

las sociedades de la región pero sin un espíritu folclórico, turístico ni de coleccionistas, sino para comprender las lógicas y las estrategias, guardadas con dolor, que permitieron a los pueblos latinoamericanos sobrevivir más de quinientos años y a los iberoamericanos no sólo sobrevivir sino expandirse mediante nada menos que uno de sus principales lenguajes, el español. Se trata de fortalecer lo propio para penetrar lo universal, lo cual requiere de acumular la masa crítica de poder cultural necesaria para sostenerse en la tempestad de la globalización.

Defender el español y el portugués es una condición para la sobrevivencia de las lenguas aborígenes y para que la globalización nos permita aprender todas las culturas, seleccionar de ellas lo que nos dé la gana y no quedar aplastados por la cultura anglosajona, para salvarnos, como dice Carlos Fuentes[100], del "Edén monolingüe que se inventó Huntington". Salvando la distancias de tiempo e historia, podría servir como ejemplo el espíritu que guió a la generación mexicana liderada por Vasconcelos, que se lanzó desde la Secretaría de Educación Pública, en 1922, a difundir los autores clásicos entre el pueblo analfabeto. La figura de Carlos Pellicer parado en el patio de una vecindad popular, gritando a voz en cuello poemas clásicos y enseñando el alfabeto[101], es una metáfora de esa vocación de universalidad desde el propio lugar de sujeto. Daniel Cosío Villegas, cuando trabajaba en el departamento editorial de la Secretaría de Educación Pública, mientras publicaban miles de ejemplares de libros clásicos para repartir en las escuelas y entre la población, decía que "el indio y el pobre, tradicionalmente postergados, debían ser el soporte principalísimo, y además aparente, visible, de esa nueva sociedad; por eso había que exaltar sus virtudes y sus logros; su apego al trabajo, su mesura, su recogimiento, su sensibilidad revelada en música, artesanías y teatro"[102].

---

[100] Carlos Fuentes, "Samuel Huntington o el racista enmascarado", en el diario *La Nación*, Sección Enfoques, Buenos Aires, domingo 11 de abril de 2004, p. 5.

[101] Enrique Krauze, *Caudillos culturales en la Revolución Mexicana*, México, Siglo XXI, 1976, p. 103.

[102] Daniel Cosío Villegas, "Justificación de la tirada", en *Ensayos y notas*, tomo I, p. 14, citado por Enrique Krause, *op. cit.*, p. 103.

Es en la comprensión de los otros pueblos iberoamericanos y caribeños como exterioridad constitutiva[103] que descubrimos la fuerza dislocadora de la cual dispone la revinculación cultural iberoamericana. Porque, como también dice Carlos Fuentes:

> Acaso nos une lo que Huntington cree que nos desune: la multiculturalidad de la lengua castellana. Los hispanoamericanos somos, al mismo tiempo que hispanoparlantes, indoeuropeos y afroamericanos. Y descendemos de una nación, España, incomprensible sin su multiplicidad racial y lingüística. Con ello ganamos, no perdimos[104].

19 *Peligros que nos acechan*

Como es sabido, el reinado del Estado en la función de legitimación de los saberes públicos y privados ha durado más de un siglo. El neoliberalismo rompió esa tradición moderna que había constituido un pilar del funcionamiento social, tanto en la zona del capitalismo liberal como en el territorio socialista. En el imperio de la libertad de mercado se compra y vende la educación y se ha liberalizado el comercio de la *legitimación* de saberes. Ello contribuye a la guerra entablada entre la transmisión del español y la del inglés. Proliferan las agencias privadas que, en muchos países, han superado la capacidad de las oficiales, y en otros, sencillamente desconocen las reglamentaciones y los requisitos legales para otorgar certificaciones de conocimientos. El avance del mercado sobre la educación es más que preocupante. El Banco Mundial se obsesionó con imponer medidas que facilitaran el traspaso de las instituciones universitarias estatales al mercado.

Tomemos conciencia de la gravedad de la resolución de la Organización Mundial del Comercio (OMC) que impone a sus miembros la desregulación de la educación superior, en el marco de haber decidido, en 1998, incluirla en la lista de servicios cuya comercialización

---

[103] Es decir, como series de saberes que han sido excluidos de lo nacional (lo nacional pensado desde el nacionalismo fundamentalista o bien articulado con el pensamiento europeo o el estadounidense). Véase: Rosa Nidia Buenfil, Josefina Granja, "Lo político y lo social. Trayectorias analíticas paralelas", en R. N. Buenfil (coord.), *Configuraciones discursivas en el campo educativo*, Seminario de Análisis de Discurso Educativo, México, Plaza y Valdés, 2002, p. 66.

[104] Carlos Fuentes, *op. cit.*, p. [illegible].

internacional los países se comprometieron a liberalizar. Hoy se ha vuelto necesario defender a las universidades públicas y el carácter nacional de las privadas, frente a una competencia globalizada cuyos réditos en el mercado mundial de la educación representan más de 600 mil millones de dólares en los intereses de las corporaciones, y en el cual Estados Unidos es el líder mundial, con más de 10 mil millones anuales.

Los países miembros de la OMC que no hayan planteado sus restricciones antes del 1/03/07 serán penalizados si limitan operaciones comerciales de empresas educativas en su territorio.

Al mismo tiempo, la *insuficiente* inversión pública y la administración clientelística instalada en importantes universidades latinoamericanas en la década de 1990 allanaron el camino para la "tercerización" de posgrados, extensión universitaria, formación de profesores y servicios auxiliares, así como para el aterrizaje de numerosas universidades norteamericanas y europeas. Éstas, volcadas a la venta de servicios educativos de diversa calidad por toda América Latina, ofrecen acreditaciones simultáneas en sus países, lo cual funciona como un reaseguro frente a la desconfianza de los latinoamericanos hacia los latinoamericanos, aunque los profesionales y científicos formados en algunos de nuestros países sean especialmente requeridos en los centros de investigación estadounidenses y europeos.

Nuestras sociedades enfrentan el peligro de perder el timón de su educación, y hay medidas que deben tomarse sin dilación. En primer lugar, acordar políticas proteccionistas de la educación, medidas antimonopólicas y de fuerte articulación entre los sistemas de educación superior e investigación dentro de los pactos regionales, manteniendo una posición común en la OMC; diseñar estrategias que atiendan las necesidades regionales de saberes socialmente productivos, de vinculación entre enseñanza, investigación y desarrollo, de atención a la demanda estudiantil, de conexión digital y comunicacional, y avanzar en una legislación que proteja a la educación como bien social.

Sumergidas en las leyes de la oferta y la demanda del mercado internacional, la cultura y la educación quedan a merced del discurso globalizado neoliberal. Pero no deberíamos rendirnos al argumento

reproductivista, que niega valor social a las experiencias subjetivas, personales y colectivas, gestadas en el tiempo y el espacio neoliberal. Si, como se ve desde un conformismo despolitizado, la experiencia educativa no deja un excedente, sino que es consumida en el mecanismo de la reproducción, no habrá producción de novedades.

Si nuevamente seguimos un argumento de Agamben, que plantea que esta cultura ha perdido su transmisibilidad, nos perdemos en la infinitud de lo actual. La función del aparato reproductor se habría tornado reproducción del puro presente. No se produciría experiencia. Resulta curioso que la televisión difunda con cierto éxito opiniones catastróficas sobre los efectos de los medios, usando muchas veces el argumento de la pérdida de perspectiva y la vacuidad de sus propios mensajes. Es algo parecido a la publicidad de bebidas alcohólicas o de cigarrillos, que incluyen una cínica leyenda contra los productos que pretenden vender. Venga a nosotros, que le ofrecemos una muerte probable, si bebe nuestro producto podrá enfermarse. Si deja a su hijo frente al televisor lo perderá como personaje de sus aspiraciones de poseer *el mejor alumno*. No podrá ser el padre o madre del mejor alumno, no se esfuerce, déjelo frente al televisor. Pierda sus posibilidades de experimentar algo nuevo, excepto las sensaciones virtuales que le ofrecemos. Dado que solamente una minoría accede al tiempo y espacio necesarios para reducir su vida al mensaje televisivo, es evidente que el doble mensaje denota la imposibilidad de la hipnosis mediática definitiva. La televisión e internet son espacios de lucha por el poder de darle uno u otro sentido a la experiencia.

Una huella gigantesca del consenso que tiene el anterior razonamiento es el alarmante crecimiento de los dispositivos de control de la conducta infantil y adolescente, que es legitimado por investigadores y publicaciones científicas de excelente prestigio, como he mencionado en la segunda parte de este escrito.

Los hijos de los pobres y de la clase media son inducidos a eliminar el carácter social de las experiencias que viven cotidianamente, y se trata de impedir que se apropien de ellas expresándose mediante nuevos lenguajes. La capacidad de los nuevos niños y jóvenes para alternar entre lenguajes (cuando hablan o balbucean con los adultos y cuando lo hacen entre ellos en internet) asusta y disgusta a los adul-

tos, pues quedan excluidos no solamente de algunos de esos lenguajes, sino del mecanismo de pasaje de unos a otros. Somos la mayoría de los adultos, no la humanidad, quienes estamos suspendidos entre el pasado y el futuro. Esa limitación es la que impide que cumplamos con nuestra responsabilidad de enseñar la cultura de antes, los lenguajes antiguos, que, a la inversa de lo que ocurre con los obreros de Siam, son requeridos para dar sustento a los nuevos lenguajes que han emergido de aquellos antiguos. ¿No es acaso una experiencia pasar del ritmo *zapping* del siglo XXI al ritmo escolarizado del siglo XX, y viceversa, cada día? Pero, ¿es esa experiencia necesariamente negativa, forzosamente traumática? ¿O consideramos a priori que no puede producir conocimientos? ¿No resulta excesivamente conservador advertir sólo negatividad en el pasaje de un tiempo cultural a otro?

Recordemos a la generación latinoamericana que el dominicano Pedro Henríquez Ureña llamaba "intermedia" (la última de los modernistas nacidos en los años setenta del siglo XIX, y la primera de vanguardia, nacida al comenzar el siglo XX)[105], la de los intelectuales que se volcaron a la política para defender y difundir sus ideas, convencidos de la pertinencia de transformarlas en experiencia social. Es en la sustracción de lo político del discurso de los intelectuales latinoamericanos pasados por el neoliberalismo, y no en un fenómeno subjetivo inasible, donde reside la dificultad para producir saberes socialmente productivos, es decir, para transformar las experiencias subjetivas en experiencias colectivas.

Creo que los chicos requieren de nosotros los adultos, todos educadores, que les ayudemos a tender lianas entre experiencias (ahora sigo en el sentido de Dewey), para obtener una trama que los sostenga en la historia. En Latinoamérica y el Caribe son varias y diversas las ligaduras que se requieren, porque no está en juego solamente la relación entre la experiencia mediática y la escolar, sino que aún no se han resuelto vínculos precedentes.

Responder a aquellas interpelaciones requiere suponer que hay valor en las experiencias actuales. Desde el punto de vista pedagógico, no tendremos otra prueba que las que brinde el futuro, acerca de la

[105] Enrique Krauze, *op. cit.*, p. 147.

carga de realidad que porte esa suposición. No es posible afirmar la utilidad o inutilidad, la vacuidad o la eficacia transformadora de una experiencia, sino por sus efectos. Por eso, la iluminación de las experiencias educativas siempre tiene la forma de una utopía. Nada garantiza que nuestro esfuerzo pedagógico dejará huellas en el futuro. Por esas razones, entiendo que sostener la continuidad de la experiencia es un enunciado hipotético, pero es también una apuesta política.

Argumentaré que el aprendizaje y el uso de la cultura actual en las instituciones educativas, en los medios de comunicación masiva o en las redes, lejos de resultar la negación de toda experiencia, constituyen particulares y dolorosas experiencias. Estas últimas se han multiplicado sin que sus soportes pedagógicos lo hayan hecho en la misma medida. Ese hecho tiene una consecuencia que nos acerca al razonamiento de Agamben, apoyándonos en una idea de Dewey: no toda acción o situación es una experiencia por sí misma. Pero nos vuelve a alejar de Agamben el mismo enunciado: algunas situaciones son experiencias. Su consideración como tales, ¿no es materia de la política? ¿Quién tiene el poder de determinar si las experiencias de los niños latinoamericanos de las calles y las favelas, de los terruños indígenas y campesinos, de las escuelas, de los departamentos citadinos reinados por la televisión, son más, menos, otras, mejores, peores o al igual que otras, ninguna?

Lejos de la era de la cultura mediática globalizada y mercantilizada, John Dewey ya comprendía la posibilidad de procesos culturales que impusieran "hábitos dispersivos, desintegrados, centrífugos", que se volvieran impedimentos para controlar experiencias futuras[106]. El autor pragmatista reflexiona sobre las consecuencias de recibir las experiencias tal como vienen, insensiblemente. Considera erróneo suponer que esas dificultades no existen en la escuela. Es peligroso que la escuela no ayude a transformar en lenguajes las experiencias previas y continuas de los chicos. Pero la escuela puede limitar la capacidad de juzgar, de actuar inteligentemente ante situaciones nuevas, de asociar los contenidos con la vida exterior. Mas para Dewey, hablando sobre la escuela tradicional, lo perturbador no es la ausencia de experiencia, sino su carácter defectuoso o erróneo.

[106] John Dewey, *op. cit.*, p. 23.

En fin, cualquier experiencia tiene dos aspectos a considerar: "el inmediato, de agrado o desagrado, y su influencia ulterior sobre otras experiencias, pues, independientemente por completo de todo deseo o propósito, toda experiencia continúa viviendo en experiencias ulteriores"[107]. Agamben percibe que experimentar "significa necesariamente volver a acceder a la infancia como patria trascendental de la historia". Agrega:

> El misterio que la infancia ha instituido para el hombre, sólo puede ser efectivamente resuelto en la historia, del mismo modo que la experiencia, como infancia y patria del hombre, es algo de donde siempre está cayendo en el lenguaje y en el habla. Por eso la historia no puede ser el progreso continuo de la humanidad hablante a lo largo del tiempo lineal, sino que es esencialmente intervalo, discontinuidad, *epokhé*. Lo que tiene su patria originaria en la infancia debe seguir viajando hacia la infancia y a través de la infancia[108].

20 *La continuidad de la experiencia*

La continuidad de la experiencia es un principio de filosofía educativa para Dewey. En nuestras investigaciones sobre alternativas educacionales latinoamericanas hemos encontrado diversas modalidades de continuidad o de trascendencia de las experiencias. Me refiero a su repercusión en otros tiempos y situaciones, es decir, a la persistencia histórica y social de las experiencias. La influencia mutua de prácticas (programáticas, políticas, didácticas, etc.) entre distintos lugares y sujetos latinoamericanos es suficientemente abundante como para considerarla un objeto de estudio, aunque, como he sostenido antes, no sean reconocidas por los educadores y los formadores de formadores, ni constituyan una corriente orgánica. En la argumentación que estoy desarrollando interesa que, por ejemplo, las experiencias de alfabetización de corte liberador generalmente fueron interrumpidas por obstáculos burocráticos, políticos, o por la insuficiencia de una *masa crítica* de apoyo social para sostenerlas. Pero hemos encontrado restos de sus propuestas pedagógicas en otros tiempos y lugares, tema sobre

[107] *Ibid.*, p. 25.
[108] Giorgio Agamben, *Infancia e historia*, *op. cit.*, p. 74.

el cual nos hemos explayado en otros trabajos[109].

Según el principio de continuidad de Dewey, toda experiencia toma algo de lo acontecido y modifica la calidad de lo que le sucederá. El autor menciona distintos géneros de continuidad que son formas de operar esa función, cuya importancia radica en su capacidad para establecer una diferenciación entre las experiencias. Al mismo tiempo, afirma la continuidad como un principio de aplicación universal. Utiliza el término "continuidad" en dos sentidos. Lo vincula al desarrollo de la persona y a la transmisión de las actividades humanas entre las generaciones. El interés que presenta la exposición de Dewey es que, pese al carácter universal que adjudica a la continuidad de la experiencia, reconoce una realidad condicionante. La resolución que el autor encuentra para ese problema es eliminar conceptualmente el conflicto entre esas condiciones y la plenitud del desarrollo, usando la palabra "interacción". Establece de esa manera un segundo principio para interpretar una experiencia.

Continuidad, interacción y capacidad de toda experiencia para capitalizar antecedentes y producir cambios en los acontecimientos futuros constituyen una serie que conlleva una implícita valoración de la historia. Si asumimos una postura que sostiene que la historia ha concluido su tránsito en el capitalismo, podremos negar la validez de la experiencia de nuestros contemporáneos y compatriotas. No dejaremos ninguna posibilidad al hombre suspendido entre el pasado y el futuro, que está viviendo la experiencia de la incertidumbre, que es sujeto de la indecibilidad[110] de un discurso. El niño que habita las calles del centro de una ciudad

---

[109] A. Puiggrós, *La educación popular en América Latina*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1997; Marcela Gómez Sollano y A. Puiggrós, *Antología: la educaión popular en América Latina. SEP El caballito*, México, 1986 (2 tomos); A. Puiggrós (dir.), *Historia de la educación en la Argentina*, Buenos Aires, Galerna, 1990-1998 (ocho tomos).

[110] "La indecibilidad como una noción para apresar la escurridiza idea de lo que no termina siendo algo sino que siempre puede seguir siendo lo otro, una forma de inteligibilidad del movimiento interminable entre al menos dos posibilidades de fijación que no llegarán a detenerse más que por una *decisión* que excluye y demarca y en esa exclusión revela un rasgo del registro político susceptible de ser reconstruido", R. N. Buenfil y J. Granja, *op. cit.*, p. 59.Véase: Jaques Derrida, *Márgenes de la filosofía*, Madrid, Cátedra, 1998; *La escritura y la diferencia*, Barcelona, Anthropos, 1989.

latinoamericana, duerme en la vereda, mira televisión en las vidrieras, entra a veces a los videojuegos y, en algunos casos, como en la ciudad de Buenos Aires, duerme por un peso en los cybercafés, tiene múltiples experiencias. Si esas acciones no se aprovecharan como experiencias, y se transforman en lenguajes, difícilmente los sujetos sobrevivirían. Me refiero a la sobrevivencia biológica y cultural, porque creo que miles de chicos de la calle, de garotos, siguen viviendo en ambos sentidos.

Pero, ¿acaso no tiene experiencias también aquel que pasa cuatro horas por día frente al televisor? Y toda esa inmensa población que vive la guerra virtualmente, o la que se identifica con un equipo de fútbol del cual ¿no le pertenece nada? Creo que es necesario hacer un esfuerzo para comprender qué tipo de experiencias tienen los otros. Un caso que puede servir de ejemplo nuevamente es el de los trabajadores de la mencionada fábrica cooperativa Siam. En el comienzo de nuestra investigación nos resultó difícil entender sus razones para seguir concurriendo a la jornada laboral, dado que solamente cobraban treinta pesos (10 dólares) por semana, que la mayoría gastaba en viáticos. Varios pasaban luego la noche recogiendo cartones en las calles de Buenos Aires para obtener con su venta un ingreso de sobrevivencia. Luego comprendimos que ser trabajador industrial y cooperativista eran experiencias con alto valor agregado en estatus, en esperanza, la posibilidad de dar continuidad a un legado de identidad familiar y social y de poner en práctica conocimientos obtenidos en la propia experiencia. En síntesis, los trabajadores decían: "sigo viniendo porque ésta es una experiencia".

El punto que quiero discutir es la suposición del carácter absoluto de la expropiación de la experiencia de los sujetos, de la actualidad como una concreción sin límites ni precedentes, de la anulación de la subjetividad. Se trata de una cuestión esencial porque, si seguimos al pie de la letra esa argumentación, tendremos que concluir que se han anulado definitivamente subjetividades específicas y, en consecuencia, la capacidad de legarlas. Esa eventualidad nos toca de cerca, porque nada exceptuaría del argumento a los latinoamericanos. ¿O será que habremos perdido para siempre la función del *ahtsib*, que enseñaba en su papel de maestro, con la palabra y el libro? ¿Será que la enseñanza

de ese escribano-pintor mesoamericano, que él apoyaba en el libro o códice, esa siembra que maduraba, "jade precioso", "agua que da vida", condensada en las páginas del códice, se secó para siempre sin dejar rastros?[111].

Los cambios producidos en el mundo actual, ¿han acabado con la historia y enajenado definitivamente el futuro de nuestra sociedad? ¿Cuán predictivos son de un desastre cultural universal, o resultan tan sólo expresión de un doloroso temor frente el inevitable paso del tiempo, de las culturas y de las generaciones, el lamento de las culturas que se olvidan para integrarse, esa situación a la cual nos enfrentan cruelmente los adolescentes, como nos relata cón tanta melancolía el escritor sefardí?:

> Ya se han olvidado de todas las cosas que tanto les gustaban, la emoción de las túnicas y los capirotes que les cubrían la cara como novelescos antifaces (...) pirulís de caramelo rojo rodeado por una espiral de azúcar, comprados en el puesto callejero de aquel hombre diminuto al que llamaban oportunamente Pirulí, que se murió hace unos pocos años, aunque a nosotros, que lo veníamos viendo desde niños, nos parecía tan inmutable como la misma Semana Santa (...) Nada de lo que a nosotros nos gusta tiene significado para ellos"[los adolescentes que están] como queriendo desprenderse de las telarañas sucias de polvo del tiempo al que nosotros pertenecemos, el pasado[112].

No cabe duda de que la segunda mitad del siglo XX avanzó arrasando lenguajes, posiciones de sujetos, instituciones[113]. El escritor mexicano Sergio Zermeño escribió con acierto que la cuestión consiste en dónde cae cada cual en el revoltijo globalizado, en un artículo que tituló "México: ¿todo lo social se desvanece?"[114].

Es una pregunta que encuentra distintas respuestas desde los

---

[111] Miguel León Portilla, *Códices. Los antiguos libros del Nuevo Mundo*. México, Aguilar, 2003, p. 33.

[112] Antonio Muñoz Molina, *Sefarad*, Buenos Aires, Alfaguara, 2001, p. 22.

[113] Marshall Berman, *Todo lo social se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*, España, Siglo XXI, 1998.

[114] Sergio Zermeño, "México: ¿todo lo social se desvanece?", en *Revista de Ciencias Sociales*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes, nº 11, diciembre de 2000, pp. 9-34.

extremos de Iberoamérica. Para un porteño, es decir, un ciudadano de la ciudad de Buenos Aires, lo social no remite a desvanecimientos sino a *incompletudes*, a historias de inmigrantes, a golpes de Estado políticos y económicos, a derroche y desperdicio de la experiencia. Para un aimara, lo social conserva la paciencia del relato del amauta, aunque la coca, significante fundamental de su existencia y su cultura, esté cruzada por el narcotráfico. El aimara, como el quechua, conservan experiencias que aún hacen valer en el escenario político de la nación boliviana. Y en México, ¿dónde sino en México está la prueba de la imposibilidad de eliminar todo rastro de la experiencia? ¿Dónde sino en México lo social se ha desvanecido tantas veces, y tantas otras ha logrado pervivir en tantos lenguajes?

No quiero decir que todo se conserve, que las culturas no se desgasten, se pierdan o perezcan cuando mueren los sujetos, cuando se acaban los amautas y los *ah miatz*, esos sabios/maestros mayas que ya no están para explicarnos los códices, como nos informa Miguel León Portilla, de los que sabemos que su contenido es astrológico, *calendárico* y religioso, pero algo nos falta, algo se perdió, algo no sabemos. Al mismo tiempo, la escritura de los nahuas guarda elementos semejantes a la escritura maya, así como a la mixteca de Oaxaca. Hay historia guardada en su escritura. Las enseñanzas de los maestros nahuas se guiaban por los libros, que informaban mediante pinturas y glifos sobre la cuenta de los días y los destinos, sobre los sueños, sobre los años, los anales y la historia:

> La palabra del maestro evoca la tradición; su mirada y la de sus discípulos amoxohtoca, sigue el camino marcado en el libro[115].

Ese camino ha sido interrumpido por grandes desastres. Los iberoamericanos tenemos larga historia con los avatares de la experiencia. Somos herederos de los límites de toda acepción de *experiencia*, desde aquel momento trágicamente confuso para la cultura, cuando Moctezuma llamó a los nigrománticos y les preguntó:

> ¿Habéis visto algunas cosas en los cielos o en la tierra, en las cuevas, lagos de agua honda, ojos, puentes o manantiales de agua,

[115] Miguel León Portilla, *Códices*, *op. cit.*, p. 42.

algunas voces, como de mujer dolorida, o de hombres; visiones, fantasmas u otras cosas de éstas?"[116].

Luego Moctezuma los mandó encarcelar porque no obtuvo respuesta positiva, y más adelante les exigió nuevamente que le proporcionaran algún signo de lo que sucedería, pero los nigrománticos respondieron:

> Qué podemos decir. Que ya está todo dicho y tratado en el cielo lo que será porque ya se nombró su nombre en el cielo, y lo que se trató de Montecuhzoma, que sobre él y ante él ha de suceder y pasar un misterio muy grande: y si de esto quiere nuestro rey Montecuhzoma saber, es tan poco, (...)[117].

Y a poco los adivinadores, como eran invisibles, volaron y desaparecieron de su encierro sin que lo advirtieran sus carceleros. Luego Moctezuma envió a los magos, a los prestidigitadores, a los "hombres inhumanos" para que con todos los saberes de la sociedad mexica convencieran o vencieran con maleficios a los españoles. Según los informantes de Sahagún:

> Por su parte ellos hicieron su oficio, su comisión para con los españoles, pero de nada fueron capaces en absoluto, nada pudieron hacer. (...) En consecuencia, al momento regresaron presurosos, dieron cuenta a Montecuhzoma de qué condición eran, y cuán fuertes: ¡No somos sus contendientes iguales, somos como unos nadas![118].

Y los adultos temieron la muerte del legado, la interrupción de la herencia, el asesinato de su lenguaje:

> Los padres de familia dicen:
>
> ¿Qué pasará con vosotros? ¡Oh, en vosotros sucedió lo que va a suceder!...
>
> Y las madres de familia dicen:

---

[116] Tezozómoc Alvarado, "Crónica mexicana", caps. CVI y CVII, en Miguel León Portilla, *Visión de los vencidos*, *op. cit.*, p. 13.

[117] *Ibid.*, p. 14.

[118] *Informantes de Sahagún*, Códice florentino, Lib. XII, cap. III y IX, en Miguel León Portilla, *Visión de los vencidos*, *op. cit.*, p. 35.

¡Hijitos míos! ¿Cómo podréis vosotros ver con asombro lo que va a venir sobre vosotros?[119].

La cultura mexica se plegó sobre sí misma al encontrarse con su propia frontera, que manifestaba los límites de su experiencia. Moctezuma pensó en huir y los sabedores le aconsejaron que se fuera al lugar de los muertos, a la Casa del Sol y la Tierra de Tlaloc y la Casa de Cintli. Moctezuma prefirió la Casa de Cintli, el Templo de la Diosa del Maíz. Pero no huyó sino que permaneció a la espera de los invasores[120].

El anterior relato contiene una de nuestras raíces, una escena fundadora de la educación latinoamericana. Como Atahualpa en el caballo blanco, confundiendo historia y mito con experiencia, Moctezuma representó el reverso de la escena fundadora de la educación latinoamericana. Una imagen del anverso ha sido ofrecida a la humanidad por la obra de Diego Rivera, que presenta a Hernán Cortés, rodilla en tierra frente a los indígenas. Puede suponerse que les está leyendo los Requerimientos[121].

No cabe duda de la continuidad escabrosa de esa experiencia. Continuidad, en este caso, a la manera de repetición. Recuerdo siempre una situación que viví en una escuela semirrural de Yucatán, adonde concurren niños mayas. El director era un hombre culto, estudioso de la antropología y convencido de la educación bilingüe-bicultural. Sin embargo, me tocó vivir en el salón de primer grado una escena dolorosa: la maestra, mestiza, interpeló a una niña nueva preguntándole en español su nombre y pidiéndole su documento. La niña no comprendió y un compañero le tradujo. La maestra terminó el incidente en español, anunciándole a la niña que al día siguiente no podría entrar sin su documento en regla. La escena me quedó muy marcada.

---

[119] *Ibid.*, p. 36.

[120] *Idem.*

[121] José López de Palacios Rubios, "Notificación que se ha de hacer a los moradores de la Islas e Tierra Firme del Mar Océano que aún no están sujetos a nuestro Señor", en Fernando Sabsay, *Historia económica y social argentina*, tomo I, Buenos Aires, Ameba, 1967. Se trata del texto de 1513 que compulsaba a los indígenas a la evangelización y se les leía en español.

Por eso, probablemente una de mis mayores satisfacciones como educadora fue en el año 2003 cuando la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires ordenó que en todas las escuelas de la Provincia se inscribiera a los niños con o sin documentos. Esa resolución contiene el reconocimiento de la existencia de una significativa población NN, es decir, no inscrita en ningún registro, legal e institucionalmente inexistente. Gran parte de esa población de Argentina es de origen indígena en una, dos o tres generaciones anteriores. Trozos del guaraní, del aimara, de las lenguas araucanas y del quechua forman parte de su experiencia y, sumados, rebasan en mucho el tres por ciento oficial de población indígena del país. La antigua oligarquía siempre supo de los componentes indígenas y los restos de negritud de la población argentina, y no dudó en nombrarla, como conjunto, "cabecitas negras".

En las villas miseria de Buenos Aires, Rosario y otras ciudades argentinas los discursos se tejen en varias lenguas, pero la escuela pública y privada, salvo programas excepcionales, sólo reconoce y enseña el español. El problema mayor es que no permita la inscripción de los saberes anteriores, propios de la comunidad étnica, lingüística y social de la cual proviene el niño, en su educación sistemática. Cuando niega los elementos fundamentales que constituyen las subjetividades, la escuela no valora las experiencias populares como saberes socialmente productivos. En ese caso, provoca una escisión en la fundación misma del vínculo pedagógico, una incomprensión mutua que tiene altas probabilidades de derivar en el fracaso de la enseñanza-aprendizaje de los contenidos curriculares. Es en ese momento de la relación educativa institucionalizada cuando se produce la discriminación. La experiencia subjetiva del alumno y la de su comunidad es brutalmente rechazada, en tanto acervo valioso para acceder a nuevos conocimientos. Se le niega al niño la posibilidad de traducción de su experiencia a un lenguaje distinto al familiar, aislando de esa manera la cultura comunitaria de la cultura pública oficial. Es uno de los principales momentos en los cuales es limitada la igualdad fundamental de todos los humanos, el principal concepto que aportó el liberalismo.

La diferencia que existe entre la crítica anterior a la discriminación operada en la escuela y la crítica reproductivista estriba en que esta última considera que está en la naturaleza de las instituciones educativas imponer la cultura dominante. Algunos autores, como Illich, deslizan la crítica al corazón del proceso educativo y buscan sustituir este último término por enunciados que aluden a la cultura y no a la educación, como si fuera posible desconectarlos, en la trama discusiva de cualquier sociedad. Creo, en cambio, que la educación es imposible, en el sentido psicoanalítico del término, es decir, que en un discurso educacional nunca coinciden lo enseñado y lo aprendido. El desplazamiento del saber transmitido por el educador y del saber construido por el educando deja abierta una fisura que hace posible la reproducción ampliada o la transformación de la cultura.

21 *¿Por qué buscamos a Simón Rodríguez?*

Utilizaré algunos de los elementos volcados en las páginas anteriores para profundizar un aspecto de la pregunta que organiza este trabajo. Me refiero a las razones por las cuales en el siglo XX las corrientes educativas democráticas y populares de Iberoamérica –haciendo nuevamente la excepción de Venezuela y, en parte, otros países andinos– no se reconocen en la obra de Simón Rodríguez y no articulan a su lucha las nuevas propuestas.

Durante la primera mitad de aquel siglo, las alternativas nunca abandonaron el campo de la escolarización. Ni siquiera lo lograron el anarquismo y los movimientos libertarios, cuyos experimentos iberoamericanos consistieron mayormente en cambios de contenidos y en distensiones del vínculo pedagógico, sin llegar a cuestionar el modelo escolar. La inspiración de las alternativas que propusieron fue europea, y los educadores y demás intelectuales que las protagonizaron, sólo excepcionalmente se interesaron por asumir la raigambre iberoamericana. Los latinoamericanos y caribeños innovadores de la primera mitad del siglo XX habían bebido en la escuela activa de corte socialdemócrata y llevaron a cabo experiencias que trataron de emular a aquella corriente, pero no lograron interceptar el curso del normalismo, ni –salvo algunas que quizás desconozco– hicieron intentos significativos por vincular las ideas que les proporcionaban

las pedagogías socialdemócratas con la educación corriente y los saberes populares locales.

Excepcionales fueron las experiencias motivadas por la escuela racionalista de Francisco Ferrer y Guardia, pero la mayor parte de los educadores que eran críticos del tradicional normalismo optaron por el escolanovismo francés, alemán, italiano y, en menor medida, por la lectura de John Dewey. En cuanto a las reformas nacionalistas populares, o bien rechazaban frontalmente el pensamiento liberal (y, en consecuencia, no les cabía rescatar a Rodríguez), o simplemente desconocían su alcance más allá de las fronteras de la Gran Colombia...

En cuanto a la concepción de las diversas variantes de la pedagogía de la liberación de la segunda mitad del siglo XX, sólo podían hacer lugar al ícono Simón Rodríguez, no a sus ideas sobre el comercio y la propiedad, ni a sus argumentos sobre la forma de gobierno. Solamente un conocimiento puntual de la historia latinoamericana facilitó a algunos autores advertir la actualidad de los elementos revolucionarios del liberal Simón Rodríguez. Pero la producción académica y la enseñanza de la teoría pedagógica, la filosofía de la educación, e incluso a la historia de la educación en las universidades e institutos de formación docentes de nuestra región, redujeron sus referencias a la herencia cultural europea de corte liberal napoleónico. Si bien la educación colonial fue investigada, existe un déficit en el análisis de la presencia de enunciados pedagógicos de la cultura colonial en la conformación del discurso escolarizado. Además existen escasos y dispersos trabajos sobre la evolución de la educación católica privada, cuya influencia cultural y política sigue siendo muy significativa.

Se comprende la ausencia de Rodríguez en el imaginario de los normalistas educados en el liberalismo positivista o en el catolicismo conservador. La historia de la educación latinoamericana y caribeña no ha sido, ni es, materia de enseñanza en la gran mayoría los currículos de formación de maestros y profesores. La estructura de estos últimos sigue inscrita en la tradición liberal decimonónica. En cuanto a los educadores populares, no poseyeron el relato, aún inédito, de la historia de la educación latinoamericana. La fragmentación política y económica continental profundizó las dificultades para reconstruir

las articulaciones históricas y aportar a un imaginario compartido. Por otra parte, no hubo una tradición pedagógica popular latinoamericana sostenida, sino recorridos interrumpidos, a diferencia de la tradición liberal y de la reciente influencia neoliberal, que se ha globalizado. No hay una identificación de los educadores con significantes iberoamericanos, latinoamericanos y caribeños, y aquéllos se sienten débilmente reflejados en los signos de la Nación.

Actualmente existe una fuerte coincidencia entre los modelos educativos adoptados por los países de la región en los años noventa. La condición de esa coincidencia es que se ha perdido el interés por la problemática nacional y regional, y con ello, la capacidad de percibir las diferencias reales, favoreciendo así el modelo pedagógico neofuncionalista globalizado. La estrategia de focalización que forma parte del programa de educación aconsejado por el Banco Mundial apunta a grupos social y culturalmente deteriorados, que presentan un alto riesgo para la seguridad del resto de la población, o bien a sectores que requieren capacitaciones específicas para responder a demandas empresariales. La focalización es complementaria del mismo programa de disminución de las inversiones en instrucción pública, como parte de la reducción de los aparatos estatales.

La dirección que ha tomado el discurso liberal en su trastocamiento de fines del siglo pasado, se reconoce una centuria antes en las opiniones de Alberdi. En la lectura de los *Escritos económicos*[122] el autor asombra por la lucidez con la cual analiza la crisis de finales de la década de 1870. Su análisis coincide con los actuales postulados neoliberales, y las soluciones que propone no podían ser cabalmente comprendidas en su época. También Rodríguez se adelanta a su época, y es escasamente comprendido. Pero nada más apartado de su pasión que la lógica neoliberal. Como plantea Zizek[123], el mundo capitalista neoliberal sigue la regla de producir su propio exceso; pero su singularidad es que engulle ese plus, y sigue adelante consumiendo su propio medio ambiente, en dirección a la anulación de la humanidad que ha transformado ese mismo entorno. El neoliberalismo consume sus propias críticas mercantilizándolas, y podríamos

[122] Juan Bautista Alberdi, *Escritos económicos*, *op. cit.*
[123] Slavov Zizek, *op. cit.*

poner como ejemplo la solución comercial al desgaste de los sistemas escolares. La crítica a la escuela desde la izquierda desemboca en el remate de la institución a manos de la derecha. La sociedad liberal-conservadora del siglo XIX no tiene capacidad para absorber el plus que produce la propuesta de Simón Rodríguez.

Desde fines del siglo XIX otra versión de la modernización educativa estimulará la aceptación social del sistema de instrucción pública. Se trata de una concepción que requiere a las instituciones, aun cuando sólo se sea consciente del proyecto individual. Era de hombre moderno mandar los hijos a la escuela para que triunfaran individualmente ascendiendo en su nivel social, pero contaba con la continuidad asegurada de un sistema educativo. Desarrollar un sistema de instrucción pública era la pretensión de Simón Rodríguez, lector de Rousseau: toda buena lectura de Rousseau descubre detrás del *Emilio* un camino con trazas bien iluminadas. Sin embargo, la propuesta de Rodríguez no se agota en ese tema. Lo más subversivo es que alienta a los iberoamericanos a hacer el futuro con sus propias manos. Y ofrece estrategias para transitar tan escabrosa senda. La más importante consiste en educar ciudadanos productores y desarrollar la industria y el comercio, motivándolos con políticas proteccionistas. En el fondo, lo imperdonable en el alegato de Rodríguez es que cree profundamente en la igualdad de los hombres y, a diferencia de los republicanos conservadores y de los positivistas, incluye en esa igualdad al pueblo iberoamericano. No se trata de una noción abstracta de igualdad, ni de la igualdad condicionada a la instrucción previa que proponía la generación romántica argentina de la década de 1830. Era la igualdad que requería del trabajo para su concreción. Los hombres no nacían en la desigualdad a causa de la injusticia previa, no por razones de la naturaleza. La instrucción y la producción eran condiciones para recuperar el estado de igualdad. La combinación entre ambas actividades encarnaría los saberes socialmente productivos que proveerán la emancipación del iberoamericano.

Puede parecer absurdo reclamar que se valorice el relato de la historia de la educación latinoamericana y caribeña, cuando el pensamiento dominante apuesta a la paralización de la historia de todos los pueblos y su subordinación a aquel diseño central. Hay sujetos

y acontecimientos que poblaban los viejos relatos y que hoy están hechos cenizas.

No es mi intención alentar una retórica historiográfica que tuvo valor político en el siglo XX, que influyó en la realización de experiencias político-pedagógicas limitadas, pero no advirtió la urgencia de tejer el relato alternativo de la historia de la educación. La complementaria incomprensión de la necesidad de vivir en un relato fue un déficit que seguramente influyó en que no se llegaran a engarzar aquellas alternativas en un movimiento de mayor trascendencia en el tiempo. Ahora, en el siglo XXI, cuando muchos discursos políticos del siglo anterior suenan a historia antigua, sigue siendo necesario encontrar o construir los nexos de su articulación posible con los problemas que debemos resolver en el presente. Esos nexos pueden establecerse en los enunciados que aún contengan vitalidad y sean susceptibles de tornarse saberes socialmente productivos.

Se trata de recordar para poder olvidar[124]. De capturar los significantes que son hoy capaces de organizar la toma de posición de los futuros educadores y científicos sociales, de dar lugar a las motivaciones vigentes e incluso de aceptar la posibilidad de que la influencia de los educandos deje su huella en la superficie textual del currículum. Enseñando historia de la educación latinoamericana a futuros educadores, se está trabajando en el terreno de sus identidades profesionales, para inscribirlas en una raigambre distinta.

Los sujetos del escenario donde se gestó el normalismo iberoamericano se han hundido en el pasado. Los actuales maestros y profesores no se ven reflejados en los educadores que formaron a las generaciones hoy adultas. La propia historia de la escolaridad, cuando la lectura de sus críticos se convirtió en un lugar común, perdió la superioridad política y pasó de la política educativa a la actual academia, que reduce las polémicas a los *papers*.

En toda América Latina han perdido protagonismo los sectores sociales y políticos que diseñaron nuestro sistema educativo, ha cambiado el perfil de quienes lo conducen, el maestro "apóstol del saber" ha dejado paso a un trabajador de la educación explotado, y el perfil de los alumnos es radicalmente distinto. Pero, justamente,

[124] Luis Hornstein, *Práctica psicoanalítica e historia*, Buenos Aires, Paidós, 1993.

la enseñanza de la historia para científicos sociales y pedagogos interesa por la impronta sobre sus identidades profesionales, por su peso determinante sobre su linaje, en una época en la cual los linajes se eligen o se construyen. Debe agregarse que en la sociedad postmoderna no se hereda sólo lo que se tiene, sino lo que se quiere; se ha acentuado las posibilidades de selección de la herencia. El legado del pasado es una biblioteca o una serie de archivos[125] (que, en el caso de Argentina, han sido marcados por los signos del fuego y de la desaparición) cuyos órdenes es condición de la postmodernidad cuestionar o alterar. Pero los sujetos postmodernos no siempre pueden controlar los restos de la historia en la herencia, pues los espectros son consustanciales a ella.

¿Cabría preguntarse sobre nuestra liberación de los espectros, o al menos sobre las condiciones de su apaciguamiento? ¿Es necesario liberarse del espectro de Simón Rodríguez? Las sucesivas generaciones de intelectuales recibieron /aceptaron herencias distintas, fueron introducidos y construyeron sus identidades en diferentes tramas de significaciones. No por ello ha sido clausurada la posibilidad de nuevas inscripciones genealógicas ni de articular linajes vinculando elementos cuya relación estuvo obstaculizada o prohibida. Como el caso del venezolano, cuyo mayor peligro radica en que su obra contiene una denuncia y un anuncio (en el sentido que lo plantea Paulo Freire), y que no se conformaba con acertar o errar, sino que rompía el círculo de la política de su época, invitando a inventar.

La combinación entre el balance de las *cenizas y los legados* será el hilo que guiará la siguiente exposición. Trataré de proponer grandes líneas programáticas que den cuenta de importantes desplazamientos en las identificaciones históricas y de sujetos que tuvieron "superioridad historiográfica" en anteriores períodos latinoamericanos de la educación, que al mismo tiempo recuperen continuidades de las experiencias.

Pero debo advertir que el significante "Simón Rodríguez" no será tomado linealmente como hecho previo, que sustituya otros hechos previos de la historia cultural y educativa iberoamericana. Lo que intento hacer es, en todo caso, una invitación a desarrollar

[125] Jacques Derrida, *Espectros de Marx*, Madrid, Trotta, 1995.

una nueva experiencia, a partir de reordenar la pretérita. Siguiendo a Agamben, interesa recuperar a Simón Rodríguez en el punto de encuentro, de cruce, entre la sincronía y la diacronía. En la conformación (que aún considero posible) de Latinoamérica como sujeto pedagógico; la experiencia será tal cuando se pueda enunciar, porque se pueda inscribir en un discurso.

No pretendo intervenir en la discusión filosófico-lingüística, sino tan sólo descubrir un lugar para reconstruir la pedagogía iberoamericana desde los restos del pensamiento moderno, que han escapado de la crítica postmoderna. El justificativo que quizás no es razón que me guía, es una tarea que se nos ha encargado a los educadores, que consiste en educar. He dedicado otro trabajo a los autodidactas, los inventores y los creadores, porque ellos nos ayudaron a no morir de pedagogía. Pero ni ellos se salvan de quienes denuncian toda transmisión identificándola con la represión.

En cierto sentido, mi meta es poblar. Coincide con una obsesión argentina y alberdiana, la del territorio desierto. Se trata de aspectos fundamentales del territorio simbólico, por los cuales pasa el nervio del legado, que constituyen el patrimonio que debemos balancear, seleccionar, ordenar. Para promover nuevos sujetos en la arrasada tierra de la educación latinoamericana, no es suficiente convocar a las nuevas generaciones. Es necesario nombrar las del pasado, reubicarlas y reubicarnos frente a ellas o con ellas. Sólo así lograremos que el espectro de un pasado irresuelto se torne sedimento productivo para la continuidad de nuestra historia.

Mi posición es distinta de la de los críticos que demandan "que se vayan todos"[126]. Ellos pretenden borrar al sujeto, dejar las puras sensaciones, sentimientos, como el "New Age", es decir que propugnan la falsedad de un regreso o un arribo a una supuesta edad de la inocencia, cuya condición fundamental es su despolitización. Es

[126] "Que se vayan todos" fue la consigna que levantaron los grupos de acreedores de los bancos que fueron perjudicados por la devaluación que realizó el gobierno argentino en enero de 2002 y que gran parte de la clase media de la ciudad de Buenos Aires asumió como propia. Se refería genéricamente a "los políticos", pero contenía diversas formas de oposición al Estado, tanto desde la izquierda como desde la oposición ciudadana respecto a su responsabilidad en el pago de impuestos y a someterse a reglas de interés general en medio de la crisis.

la búsqueda de una infancia, independiente del lenguaje. Porque "que se vayan todos" es desear que se borre el lenguaje, dado que su articulación exige soportar diferencias y sacrificar lo particular a la comprensión común.

22 *Sujeto político o choque de culturas*

En la etapa decadente de la modernidad que estamos transitando, se han retirado sostenes de los vínculos sociales clásicamente modernos en casi todos los países de Occidente. La sacudida ha afectado a esa formidable institución de la modernidad, cual es el sistema educativo público. Varias son las razones. Dos que no pueden dejar de mencionarse: la hegemonía neoliberal que guía el proceso de globalización y no sólo tiende a privatizar, sino sobre todo a disgregar las instituciones, y la incapacidad de los sistemas escolarizados para acoplar sus herrumbrados resortes a las nuevas formas de producción y comunicación de la información. Para comprender los resultados de ese proceso, y avanzar en soluciones, no puede tomarse sin más como unidad de análisis a Iberoamérica, ni siquiera a Latinoamérica y el Caribe en términos generales. Es necesario advertir las causas internas, las articulaciones específicas, los comportamientos de los sujetos, en las formaciones particulares, nacionales, regionales, en distintos grupos sociales, los efectos específicos que produjeron las orientaciones emitidas por los fundadores del neoliberalismo y de los ejecutores de sus programas.

La anterior es una distinción importante para analizar la situación y las posibilidades de la cultura y la educación en el área iberoamericana. El sistema educativo norteamericano presenta muchos ejemplos que evidencian las insuficiencias de la moral del *american way of life* para contener a la sociedad que lo inventó. Pero en Estados Unidos no hay chicos sin escuelas ni escuelas vaciadas de chicos que fueron absorbidos por la miseria. Hay problemas en la cultura y la educación norteamericanas y se han hecho críticas fuertes, consistentes, basta con leer *Stealing Innocence*, de H. Giroux[127]. Pero no hay peligro alguno de *default* o hambrunas educacionales masivas.

---

[127] Henry Giroux, *Stealing Innocence*, Nueva York, St. Martin's Press, 2000.

En Europa, pese a los conflictos regionales, étnicos, y el peso de las tradiciones nacionales, las instituciones se sostienen y los sistemas educativos van tomando una dimensión continental, al tiempo que han logrado avanzar en su coordinación con las nuevas tecnologías. La educación en España y Portugal ha progresado espectacularmente desde el establecimiento de la democracia y, en particular, desde su ingreso a la Unión Europea. Si bien las arenas movedizas de la sociedad de esta época, sumadas a la acción de las fuerzas neoconservadoras, provocan deslizamientos sociales y culturales constantemente, las sociedades europeas sostienen un equilibrio que probablemente pueda proyectarse por lo menos a las más próximas generaciones.

La comparación entre la manera como la globalización se está realizando en esos países y en los países latinoamericanos muestra un abismo que tiende a ensancharse dramáticamente. En América Latina y el Caribe se han venido produciendo muy defectuosas combinaciones entre globalización y procesos de desarrollo moderno inconclusos, abortados o que quedaron instalados como enclaves regionales y locales. Los pobres de América Latina y del Caribe están más pobres, más cruzados por enfrentamientos sociales, y sus regímenes constitucionales son más débiles que veinte años atrás, cuando retornaban después de un período de dictaduras. No solamente fracasaron las propuestas maximalistas, sino que el funcionamiento de las instituciones de la democracia representativa ha tenido real continuidad en un puñado de países, en tanto en otros las instituciones políticas se han deteriorado dejando en carne viva las heridas producidas por políticas de despojo, que llegaron escondidas en verborragia sobre la globalización. En algunos países de Latinoamérica, por suerte, la lucha política –más allá de las opciones partidarias y de las situaciones específicas que presenta, sobre lo que no me corresponde opinar– se sostiene en los cauces de la legalidad y los ritmos marcados por la Constitución y la Ley.

En Argentina, gran parte de la población alcanzó el nivel de vida de los sectores más miserables, más abandonados de la mano del desarrollo en la región, con el agregado de una enorme pérdida de conocimientos necesarios en las culturas de subsistencia, que en cambio aún conservan otros pueblos latinoamericanos. A través de varias generaciones, urbanizadas como obreras o de clase media, se

habían empezado a perder habilidades referidas al cultivo del huerto, la tornería, la talabartería, el zurcido de la ropa, la reparación de viviendas o mobiliario y hasta la cocción de alimentos. Los peligros de pérdida de identidad sin regreso, que muchos autores señalan como inminente (pero, quizás, relativamente controlables) en las comunidades latinoamericanas, se puede verificar hoy en Argentina. Allí, al olvido de los saberes tradicionales se suma la inutilidad de los conocimientos y habilidades técnicos adquiridos en una sociedad que se supuso equivocadamente en el camino seguro del progreso y poseedora de un exitoso e inextinguible sistema educativo. Hoy, en Argentina se mantienen los altos niveles de matriculación en la educación básica porque es el único lugar donde millones de niños comen y encuentran algún refugio, pero el fracaso en el aprendizaje nunca ha sido tan alarmante, así como la deserción de la enseñanza media y superior. Las dificultades para reconstruir el mercado de trabajo y reinsertar a los jóvenes encuentran graves obstáculos, así como logar que regresen a las aulas que han abandonado. Ocurre que no pueden pagar el transporte, ni los materiales indispensables, pero también que no encuentran motivación para estudiar. El esfuerzo de aprender requiere siempre un horizonte individual y social. Tal perspectiva no existe por igual en todos los países de América Latina y el Caribe, ni en todos los países iberoamericanos.

En América Latina y el Caribe hay situaciones muy graves. Hay regiones sociales enteras que se incorporan al mundo global careciendo de los elementos básicos para comprenderlo, aunque accedan a un televisor o hayan visto una computadora. El enorme proceso educacional que acompañó la masiva conexión tecnológica de las poblaciones a la cultura teleinformática se combina con la incredibilidad que producen las normas de la democracia representativa, cuando en su escenario la gente no recupera o pierde sus derechos más elementales, no simplemente por culpa de un abstracto neoliberalismo, sino por la asociación concreta de los intereses financieros de capitales internacionales y fuerzas económicas y políticas internas inescrupulosas, corruptas, débiles o atrasadas.

Malo es que en estas circunstancias, como observaba Manuel Ugarte, nuestros países estén dándose la espalda, pese a la comunidad de su historia. En un famoso artículo, publicado en el diario *El*

País de Buenos Aires en 1901, advertía que estamos aislados entre nosotros, y nos unen a Europa "maravillosas líneas de comunicación". Que sabemos lo que pasa en China, pero no en nuestro continente[128]. Consideraba que en ese aislamiento radicaba la razón de que repúblicas que provienen de un mismo tronco sean tan disímiles. (Creo que el origen común fue buscado por muchos intelectuales y políticos, pero las razones de la disimilitud han sido poco estudiadas.) Ugarte describió que el desarrollo desigual y combinado precedieron en décadas a la "teoría de la dependencia" y a la sociología política latinoamericana posterior a la crisis del socialismo. Entendió los antagonismos fundamentales de nuestras sociedades mostrando la insuficiencia de los procesos de independencia respecto a Europa, y las dificultades para establecer alianzas entre países a quienes no separa ningún antagonismo fundamental. Ugarte proponía que se tentara una "orquestación latinoamericana", porque solamente los "Estados Unidos del Sur" podrían contrabalancear el poder de los del Norte. "Y esa unificación –afirmaba– no es un sueño imposible"[129].

En la escritura de Ugarte hay una frase que me obliga a detenerme. Dice:

> La unión de los pueblos americanos no sería, pues, una operación estratégica, sino un razonamiento[130].

Es decir, una cuestión discursiva, o sea, política[131]. Ubicado en la heredad de Simón Rodríguez, Ugarte descree de los acuerdos ficticios, de las "frágiles declaraciones de fraternidad". Tampoco quiere la violencia, no es ése el camino para la asociación de pueblos que tienen un parentesco profundo. Adjudica una enorme importancia a la información y al manejo de los medios de comunicación. Los grandes diarios y las líneas de ferrocarriles debían ser construidos y administrados por las repúblicas latinoamericanas y no por las empresas norteamericanas. Deberíamos buscar en Europa el contrapeso al poder yanqui: Europa nunca fue la verdadera amenaza.

---

[128] Manuel Ugarte, "Defensa latina", en *La Nación latinoamericana*, *op. cit.*, p. 4.
[129] *Ibid.*, pp. 4-6.
[130] *Ibid.*, p. 5.
[131] Ernesto Laclau, *Hegemonía y estrategia socialista*, México, Siglo XXI, 1987.

El razonamiento de Ugarte se inclina a reconocer en las bases culturales comunes a Latinoamérica, España y Portugal una energía imbatible por las agresiones. Convoca a conformar una fuerza político-cultural iberoamericana, basada en el olvido de nuestras diferencias accidentales, para refundir los "embriones dispersos" en un "organismo definitivo"[132].

Un siglo después, tenemos argumentos para seguir sosteniendo que la situación a la cual hemos llegado en nuestro subcontinente sólo puede revertirse desde la vertiente epistemológica y política que tiene como significante la *unidad latinoamericana*. Mirando las sucesivas formas que fue tomando el mapa del territorio, a lo largo de la historia, sólo se lee fragmentación. Empero, hay otra manera de comprender esa misma historia. Hemos comenzado este escrito mostrando dos escenas fundadoras antagónicas, precisamente para proponer que nos apoyemos en aquellos enunciados de los pueblos, de los hombres, de las mujeres, que vieron posibilidades de crear sinergia, de juntar las manos, de aunar los puños, de multiplicar la fuerza productiva, asociando los países y las regiones, las localidades y las poblaciones.

Convocando a Bolívar, Ugarte decía que "sólo los pueblos que son fieles a su pasado se imponen al porvenir"[133]. Con una generosidad que profundizaba su respeto de argentino hacia el general José de San Martín, llamaba a Bolívar "el padre de nuestras nacionalidades":

> Y confieso que cuando mi mano temblorosa depositaba unas flores sobre la tumba del padre de nuestras nacionalidades...[134].

Ugarte veía en la gesta de la Independencia un lazo de unidad que profundizaba la que él consideraba esencial, aquella del habla: "porque para un americano de habla española que siente la atracción de los orígenes..."[135]. Carlos Fuentes escribiría que "quinientos años después de Colón, los pueblos que hablamos español tenemos el derecho de celebrar la gran riqueza, variedad y continuidad de

[132] Manuel Ugarte, *Defensa latina.*, p. 4.
[133] Manuel Ugarte, "Bolívar y la juventud", en Manuel Ugarte, *op. cit.*, p. 22.
[134] *Idem.*, p. 22.
[135] *Idem.*, p. 22.

nuestra cultura. Pero el Quinto Centenario vendrá y se irá y muchos latinoamericanos se seguirán preguntando no cómo fue descubierta América o encontrada o inventada, sino cómo fue y debe seguir siendo imaginada"[136].

23 *Iberoamérica, Latinoamérica y Europa*

Han pasado estos cien años. Los destinos de España, Portugal y los países latinoamericanos han tendido a dispersarse. El vector de la separación creciente es la concentración del poder económico y la creciente desigualdad, que es su contrapartida. Hoy, los argumentos sobre los orígenes, y la lengua, no bastan para restaurar al significante *Iberoamérica*. Es necesario que los gobiernos de los países ibéricos profundicen una actitud de apoyo a los acuerdos entre Latinoamérica y el Caribe, y la Unión Europea, favoreciendo el desarrollo de los países más pobres. El intercambio cultural, educativo y científico-tecnológico con Europa debe revertir en la formación de una masa crítica de recursos humanos y de saberes socialmente productivos, adaptados a las necesidades latinoamericanas y caribeñas.

Para que la cooperación sea fructífera para ambos continentes, es necesario que se logre un equilibrio en las condiciones económico-sociales. De lo contrario, la cooperación europea tiende a restringirse a ayuda humanitaria o bien se deriva de la publicidad vinculada a inversiones, muchas de las cuales no son creadoras de fuentes de trabajo, ni aportan al despegue de la crisis. Los países latinoamericanos y caribeños necesitan inversiones productivas, muy en especial europeas, no solamente como manera de compensar la penetración del capital norteamericano, sino porque las inversiones son portadoras de formas de organización del trabajo e impactan en la vida social; contienen elementos culturales que inciden en la realidad donde se inscriben. La riqueza de la cultura europea, la experiencia de despegue económico de varios países (Italia, Bélgica, Irlanda) con el estímulo a la pequeña y mediana empresa, la persistencia de fuerzas democráticas en el complejo escenario político europeo, tienen para

[136] Carlos Fuentes, *El espejo enterrado*, México, FCE, 1992, p. 386.

nosotros aun más interés en la era de la globalización dominada por el gran capital con hegemonía estadounidense.

Pero en la recurrente discusión sobre el vínculo entre los países ibéricos y América Latina y el Caribe, la cuestión de la justicia social y la independencia económica tiene el mayor protagonismo. Los desequilibrios obstaculizan los vínculos. Recuperar derechos fundamentales como la alimentación, la salud, el trabajo y el acceso a la cultura de la población latinoamericana y caribeña es una tarea en la cual España y Portugal, y los países y sectores latinoamericanos menos dañados, pueden cumplir un papel fundamental. De esa manera podremos nombrar con fundamento a Iberoamérica. Es necesario que el derecho a la paz sea reconstruido en nuestra región. Se trata de condiciones mínimas para que podamos hablar de escolarización, de formación científico-tecnológica, de producción de combinaciones culturales globales-locales humanamente dignas, nutridas de lo propio y lo universal y nutrientes de la sociedad, de producción de conocimientos que mejoren significativamente el valor de nuestros productos y estimulen fuentes de trabajo.

No es posible salir adelante si se sostiene la tendencia a sellar sociedades de estamentos, enclavadas en la trastienda de un mundo elitizado, si continúa el dislocamiento caótico entre los Estados y las sociedades civiles. Esas luxaciones afectaron las juntas establecidas durante un siglo entre las instituciones educativas y los procesos de comunicación social. Han deteriorado el lenguaje, las normas de convivencia en las escuelas y la formación de los profesionales. Pero hoy debemos destacar que todo ello afecta al conjunto de la cultura iberoamericana. Por eso la importancia de este encuentro y del trabajo conjunto entre los países del área.

En la historia iberoamericana se han sucedido formas muy diversas de la amalgama entre las naciones, poblaciones, localidades, sectores políticos, económicos, religiosos, culturales, científicos, tecnológicos y profesionales[137]. La identidad iberoamericana nunca ha sido una esencia sino un sujeto con temporalidad y sentidos específicos. Ambiguo y conflictivo, imposible de cerrar, ese sujeto está cargado de productividad. Puede resultar extraño adjudicar

[137] Néstor García Canclini, *La globalización imaginada*, México, Paidós, 1999.

carácter circunstancial a una cultura como la iberoamericana, que ha sufrido tantas veces intentos de sometimiento desde perspectivas fundamentalistas. Una larga y dolorosa experiencia demuestra que la persistencia de lo iberoamericano no se debe a su congelamiento sino a su innovación. Dar sentido democrático y progresista a la renovación de los vínculos iberoamericanos es actualmente un objetivo de primer orden, que debe alcanzarse retomando con fuerza lo mejor de nuestra común tradición y de nuestra producción material y simbólica.

Es necesario trabajar para establecer la equidad y la capacidad de producción social, científico-tecnológica y cultural de todos los países iberoamericanos, para contribuir a que Iberoamérica se fortalezca en el escenario mundial: ayuda activamente a la posición de cada grupo de naciones iberoamericanas que deban establecer las alianzas dentro y fuera del área; contribuye a la paz mundial. En ese marco, los acuerdos regionales resultan instrumentos indispensables. No me cabe duda de que en la lucha por la superación de la miseria, la quiebra económica y el dolor social, avanzar en la construcción de la unidad latinoamericana es una condición necesaria. En razón de los actuales desequilibrios político-económicos internacionales, de la ferocidad de fuerzas en conflicto sostenidas por sujetos que son producto de impensadas combinaciones económicas, culturales, religiosas, sociales, y de intereses típicos del capitalismo más salvaje, ocultados bajo largas tradiciones de fundamentalismos o de mesianismos, la existencia de la recientemente fundada Comunidad Sudamericana de Naciones tiene importancia para toda Iberoamérica. Porque sólo se pueden seguir construyendo si articulan las lenguas iberoamericanas, si construyen un área sociocultural democrática, si acuerdan la cooperación científico-tecnológica con fines pacíficos y en condiciones de competir cooperativamente con los demás países.

¿Dejaremos que todo se desvanezca en América Latina? Es, sin duda, una posibilidad. Pero dándole alguna chance a la otra salida, aquella que nos dice que en medio de una crisis no está construido el final del camino, como investigadores de la cultura y la educación tenemos que señalar que, en el aspecto específico del cual somos responsables, es necesaria una nueva relación entre la Ley y la producción de Saber, así como entre las instituciones y las

nuevas generaciones. Parafraseando a Philippe Meirieu[138], diré que es urgente crear espacios que las nuevas generaciones puedan ocupar, "esforzarse en hacer ese espacio libre y accesible. En disponer en él los utensilios que permitan apropiárselo y desplegarse en él para entonces partir hacia el encuentro con los demás"

No des-habitemos nuestra lengua (lo digo en el sentido en que usa esta categoría el pedagogo catalán Jorge Larrosa[139]), no des-habitemos nuestra educación. Aceptemos la historicidad de Iberoamérica y seamos conscientes de la fragilidad de los lazos que nos unen y que sostienen nuestra cultura. Pero haciéndonos cargo, al mismo tiempo, de que, con todas las imposibilidades que implica, se realice el trabajo de traducción de lo nuestro al lenguaje del siglo que se abre. Habitemos Iberoamérica y hagamos de ella un sujeto capaz de incidir en el destino de la dolida humanidad.

24 *Hacia la unidad, articulando las diferencias*

Hemos mencionado la escena de imposición de los Requerimientos como fundadora de la educación latinoamericana y caribeña. Pero necesitamos diseñar otra genealogía. Recurriendo nuevamente a la notable obra de Miguel León Portilla, encuentro una comparación entre el Colegio Imperial de Santa Cruz de Tlatelolco y otras instituciones españolas, como la Escuela de Traductores de Toledo. En esta última, españoles, árabes y judíos transcribían y enseñaban textos de sus lenguas y sus culturas. Tomando como fuente a quien considera el fundador de la antropología latinoamericana, fray Bernardino de Sahagún, León Portilla informa que en el Colegio se enseñaban el *trivium* y el *quadrivium*, la pintura, la medicina, la moral y las escrituras sagradas. Fray Bernardino hizo traducir al latín cuarenta *huehuehtlahtolli*, documentos que contenían la antigua tradición indígena, oraciones al dios Tezclatipoca, varios géneros de discursos, consejos de padres y madres a hijos e hijas, palabras de la partera, las que se pronunciaban en la ceremonia de imposición del nombre, del matrimonio, de asunción de un nuevo soberano, y en otros momentos fundamentales de la vida. Sahagún había instalado

[138] Philippe Meirieu, *Frankenstein educador*, Laertes, 1998, FCE.
[139] Jorge Larrosa, *op.cit.*

en el Colegio un *scriptorium*, lugar donde se escribían, copiaban e ilustraban los textos. Ese lugar era semejante al trahcuiloyan donde los nahuas escribían y pintaban. Los alumnos del Colegio eran trilingües: hablaban español, latín y náhuatl[140].

Así como Bernardino de Sahagún, numerosos indígenas y sacerdotes españoles se dedicaron a la traducción y a la transmisión, pese a las prohibiciones sociales y legales de vincular las culturas. Pero la maravillosa escena del Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco puede ser recuperada para el tejido retrospectivo de otra historia de la educación, cuyos engarces nos permitan referirnos a complejas, interrumpidas, inacabadas identidades.

25 *En síntesis*

Expuse una crítica al reproductivismo, tomándolo como paradigma de las censuras que no conllevan anuncios. Confronté la opinión de quienes antagonizan con la institución escolar sin proponer alternativas que atiendan el bien común, y dejando el campo libre para la mercantilización de la educación. Planteé que gran parte de las alternativas pedagógicas han carecido de fuerza política y no se han identificado con opciones democráticas de la historia. Postulé la necesidad y posibilidad de reconstruir otra historia de la educación, que incluyera la vocación latinoamericanista, caribeña e hispanoamericana, tomando como vector el que imaginariamente vincularía a Simón Rodríguez con Paulo Freire. Argumenté que ese nuevo relato podría colaborar a darle sentido a la experiencia actual, reafirmando su posibilidad de inscribirse mediante el lenguaje en una historia de emancipación.

Podremos, tal vez, construir una utopía hacia el pasado que encuentre legitimidad en la experiencia de vivir entretiempos. Recurrí a Simón Rodríguez porque a él también le tocó vivir la indecibilidad de los discursos de una época, en la cual estaba en discusión la existencia de nuestras naciones y la identidad de nuestros pueblos. Leyendo a Simón Rodríguez se tiene la impresión de haber vivido ese tiempo, pero al reconocer la semejanza de los problemas que plantea con los que nos afectan, se percibe algo tortuoso en la historia de

[140] Miguel León Portilla, "Códices", *op. cit.*, pp. 101-107.

la cultura y la educación latinoamericanas. Vinculándolo con Paulo Freire, se potencia la esperanza y se constituye una masa crítica de cultura pedagógica que nos habilita a pensar las políticas en las cuales inscribiremos la educación para el presente y el futuro.

PARTE IV
Algunas políticas de Estado deseables

1. Abrir un espacio de discusión permanente sobre historia y prospectiva de la educación iberoamericana, en el marco del Convenio Andrés Bello, en combinación con otros pactos regionales y los programas de cooperación iberoamericanos.

2. Acordar medidas de protección de la educación como bien social, manteniendo una posición común en los organismos internacionales.

3. Convenir medidas antimonopólicas dentro de (y entre) los pactos regionales y programas de cooperación.

4. Pactar políticas de intercambios socialmente justos y económicamente independientes entre los países y bloques regionales, dirigidos a compartir y aumentar el capital cultural iberoamericano.

5. Inscribir en los programas culturales y educativos la noción de una identidad iberoamericana, latinoamericana y caribeña de origen multicultural, que se proyecte en valores democráticos, que rechacen las diferencias basadas en la injusticia, y que sean a la vez respetuosos de las distinciones culturales, lingüísticas, genéricas, étnicas, regionales, etc.

6. Estimular la vinculación productiva de la educación con el trabajo, poniendo en marcha estrategias de educación, investigación y

difusión cultural que atiendan las necesidades regionales de saberes socialmente productivos.

7. Planificar medidas dirigidas a formar una masa crítica de saberes socialmente productivos que identifiquen a la región y mejoren su posición en el terreno económico-social y cultural internacional.

8. Orientar a los sistemas de educación pública, y promover la de los privados, hacia el fortalecimiento de la identidad iberoamericana, latinoamericana y caribeña, y al acceso desde ella a la cultura universal.

9. Avanzar en la articulación entre los sistemas de educación básica, media y superior entre los países:

- Acordando coincidencias curriculares en todos los niveles y planificando la distribución de especialidades técnicas, artísticas y profesionales, atendiendo particularidades regionales, de acuerdo con la prospectiva de las necesidades nacionales y regionales, la capacidad instalada en cada lugar, las demandas del estudiantado, los saberes previos que poseen los estudiantes y los requerimientos de las áreas del conocimiento.
- Revisando las ofertas educativas que han florecido desordenadamente durante los últimos años y acordando su planificación con criterios nacionales, regionales, y en una perspectiva de corto, mediano y largo plazo.
- Acelerando el reconocimiento iberoamericano de certificaciones y títulos profesionales y facilitando la continuidad de los estudios en los distintos países.
- Mejorando la conexión digital y comunicacional y los sistemas de información (bibliotecas, archivos, currículos, etc.).
- Aumentando el intercambio de docentes y alumnos.

10. Participar conjuntamente en el mercado amplio de sus bienes simbólicos, estableciendo acuerdos sobre los contenidos que circulan en los medios de comunicación, en especial en aquellos espacios que son de acceso libre para los niños y adolescentes, y avanzar en la producción de programas culturales, de difusión científica y educativos en los medios públicos de la región, así como estimular la inclusión de ese tipo de programas por parte de los medios privados.

11. Establecer acuerdos regionales para el reconocimiento de saberes adquiridos fuera del sistema de educación formal, o formalmente pero de manera discontinua.

12. Producir mayor sinergia entre los programas de investigación y desarrollo, otorgando prioridad a la resolución de problemas que son compartidos por los países y regiones y han sido objeto de abordajes desconectados, y acordar proyectos prospectivos de producción de saberes de alcance regional y universal.

Bibliografía general

Agamben, Giorgio, *Estado de excepción*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo Ed., 2005.

—, *Infancia e historia*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo Ed., 2003.

Alberdi, Juan Bautista, *Obras selectas*, 18 tomos, Buenos Aires, La Facultad, 1920.

Apple, M., Novoa A. (org.), *Paulo Freire, política e pedagogía*, Portugal, Porto Ed., 1998.

Belgrano, Manuel, *Escritos económicos*, Buenos Aires, Hyspamérica, 1998.

Berman, Marshall, *Todo lo social se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*, España, Siglo XXI, 1998.

Borges, Jorge Luis, *Antología personal*, Barcelona, La Biblioteca Argentina, 1996.

Bourdieu, Pierre, *La distintion. Critique sociale du jugement*, París, Minuit, 1979.

Bourdieu, Pierre, Passeron, J., *La reproducción*, Barcelona, Laia, 1972.

Buenfil, Rosa Nidia (coord.), *Configuraciones discursivas en el campo educativo*, Seminario de Análisis de Discurso Educativo, México, Plaza y Valdés, 2002.

Caso, Antonio, *Discursos a la nación mexicana. El problema de México y la ideología nacional. Nuevos discursos a la nación mexicana, Obras completas* IX, México, Unam, 1976.

Castro, Inés, *Visiones latinoamericanas. Educación, política y cultura*, México, Cesu, Valdés y Plaza, 2002.

Del Mazo, Gabriel, *La reforma universitaria*, La Plata, Universidad Nacional de La Plata, 1941.

Derrida, Jacques, *La deconstrucción en las fronteras de la filosofía*, Barcelona, Paidós, 1989.

—, *Espectros de Marx*, Madrid, Trotta, 1995.

—, *La escritura y la diferencia*, Barcelona, Anthropos, 1989.

—, *Márgenes de la filosofía*, Madrid, Cátedra, 1998.

Dewey, John, *Experiencia y educación*. Buenos Aires, Losada, 1967.

Freire, P.; Illich, I., *La educación. Autocrítica de Paulo Freire-Iván Ilich*, Buenos Aires. Galerna-Búsqueda de Ayllú, 2002.

Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI, 1985.

Fuentes, Carlos, *El espejo enterrado*, México, FCE, 1992.

Gadotti, Moacir, *Convite á leitura de Paulo Freire*, Brasil, Ed. Scipione, 1991.

García Canclini, Néstor, *La globalización imaginada*, México, Paidós, 1999.

—, *Ideología, cultura y poder*, Buenos Aires, UBA, 1984.

—, *Latinoamericanos buscando lugar en este siglo*, Buenos Aires, Paidós, 2005.

García Márquez, Gabriel, *El General en su laberinto*, Caracas, Sudamericana, 1998.

Giroux, Henry, *Stealing Innocence*, Nueva York, St. Martin's Press, 2000.

Gómez Sollano, Marcela; Puiggrós, Adriana, *Antología: la educación popular en América Latina*, México, SEP El Caballito, 1986.

González Casanova, *América Latina. Historia de medio siglo*, México, Siglo XXI, varias ediciones.

Gorriti, Juan Ignacio, *Reflexiones sobre las causas morales de las convulsiones internas en los nuevos estados americanos y examen de los medios eficaces para reprimirlas*, Buenos Aires, La Cultura Argentina, 1916.

Halperín Donghi, Tulio, *Historia contemporánea de América Latina*, España, Alianza Editorial, 1979.

Hardt, Michael; Deleuze, Gilles. *Un aprendizaje filosófico*, Buenos Aires, Paidós, 2004.

Haya de la Torre, V., *Obras completas*, Lima, J. Mejía Vaca, 1979.

Hernstein, Richard; Murray, Charles, *The Bell Curve. Intelligence and Class. Structure in American Life*, Nueva York, Touchstone Books, 1996.

Hobsbawm, Eric J., *Nation and Nationalism since 1780. Programme, Myth, Reality*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990.

Huntington, Samuel, *El choque de civilizaciones*, Buenos Aires, Paidos, 1997.

—, *Who are You*, Nueva York, Simon & Schuster, 2004.

Ilich, Iván y otros, *Un mundo sin escuelas*, México, Nueva Imagen, 1977.

Ilich, Iván, *América Latina, ¿para qué sirve la escuela?*, Buenos Aires, Búsqueda, 1974.

—, *Némesis médica*, México, Joaquín Moritz, 1978.

Krauze, Enrique, *Caudillos culturales en la Revolución Mexicana*, México, Siglo XXI, 1976.

Laclau, Ernesto, *Hegemonía y estrategia socialista*, México, Siglo XXI, 1987.

—, *New Reflections on the Revolutions of Our Time*, Londres, Verso, 1990, Buenos Aires, Nueva Vision, 1994.

Larrosa, Jorge, *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona, Leartes, 1996.

León Portilla, Miguel, *Códices. Los antiguos libros del Nuevo Mundo*. México, Aguilar, 2003.

—, *Visión de los vencidos. Relaciones indígenas de la Conquista*, México, UNAM, 1992.

Malthus, Thomas Robert, *Ensayo sobre el principio de la población en cuanto influye sobre la mejora de la sociedad*, Londres, J. Johnson en St. Paul's Church'Yard, 1798.

Mariátegui, José Carlos, *Temas de educación*, Lima, Amauta, 1978.

—, *Ideología y política*, Lima, Amauta, 1979.

—, *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*, La Habana, Casa de las Américas, 1969.

Martí, José, *Obras Completas*, La Habana, Editorial Nacional, 1963-1966.

Mayer, Jorge, *El pensamiento vivo de Alberdi*, Buenos Aires, Losada, 1983.

McLaren, Peter, *Multiculturalismo revolucionario. Pedagogías de Disensión para el nuevo milenio*, Madrid, Siglo XXI, 1998.

McLaren, Peter; Lankshear, Colin, *Conscientization and Oppression*, Londres, Routledge, 1993.

Meirieu, Philippe, *Frankenstein educador*, Barcelona, Laertes, 1998.

Michael, Richards; Pradip, N. Thomas, Zaharon, Naim, *Communication and Development.The Freirean Connection*, New Jersey, Hampton Press Inc. Cresskill, 2001.

Moreno, Mariano, *Selección de escritos*, Buenos Aires, Ediciones Consejo Deliberante, 1961.

Muñoz Molina, Antonio, *Sefarad*, Buenos Aires, Alfaguara, 2000.

Organización de Estados Iberoamericanos, *Educación, lenguas y culturas*, Madrid, Revista Iberoamericana, OEI, nº 7, mayo-agosto 1998.

McLaren, Peter; Lankshear, Colin, *Conscientization and Oppression*, Londres, Routledge, 1993.

Portantiero, Juan Carlos, *Estudiantes y política en América Latina: el proceso de la Reforma Universitaria*. México, Siglo XXI.

Puiggrós, Adriana (dirección), *Historia de la educación en la Argentina*, ocho tomos, Buenos Aires, Editorial Galerna, 1990-1998.

—, *La educación popular en América Latina*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1997.

—, *Neoliberalism and Education in Latin America*, Introducción de Peter McLaren y Gustavo Fischman, USA, Westview Press, 2000.

—, *El lugar del saber*, Buenos Aires, Galerna, 2003.

—, *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*, México, Alianza Editorial /Centro Nacional para la Cultura y las Artes, 1990.

—, *Volver a educar*, Buenos Aires, Ariel, 1995.

Puiggrós, Adriana; Lozano, Claudio (coord.), *Historia de la educación Iberoamericana*, México- Buenos Aires, Miño y Dávial GV Ed., 1990-1995.

Puiggrós, Rodolfo, *América Latina en transición*, Buenos Aires, Juárez Ed., 1969.

—, *Historia económica del Río de la Plata*, Buenos Aires, Peña Lillo, 1973.

—, *Integración de América Latina, Factores sociales y políticos*, Buenos Aires, Jorge Álvarez, 1965.

—, *La España que conquistó al Nuevo Mundo*, Buenos Aires, Costa ACIC, 1985.

Puryear, J.; Brunner, J. J., *Educación, equidad y competitividad económica en las Américas: un proyecto de diálogo interamericano*. Washington, OEA, 1995.

Raat, William D., *El positivismo durante el porfiriato (1870-1910)*, México, SepSetentas, 1975.

Ranciére, Jacques, *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l 'émancipation intellectuelle*, Paris, Fayard, 1987.

Ribeiro, Darcy, *Aos Trancos e Barrancos*, Buenos Aires, Guanabara, 1985.

Rodríguez, Simón, *Obras escogidas de Simón Rodríguez*, Caracas, Ed. Bloque de Armas, 1985.

—, *Obras completas*, Caracas, Universidad Central de Venezuela, 1975.

Rorty, Richard, *El pragmatismo, una versión*, Barcelona, Ariel, 2000.

Rousseau, J. J., "Discurso sobre el origen de la desigualdad" en *El contrato social o principios de derecho político*, Buenos Aires Porrúa, 1982.

Sabsay, Fernando, *Historia económica y social argentina*, tomo I, Buenos Aires, Ameba, 1967.

Santos Ribeiro, *História da educacão escolar*, Brasil, Editora Autores Asociados, 1993.

Sarmiento, Domingo Faustino, *Obras completas*, Buenos Aires, Luz del Día, 1950.

Streck, Danilo R., y otros, *Paulo Freire. Ética, utopía e educaçao*, Brasil, Editora Vozes, 1999.

Tamayo, Franz, *Creación de la pedagogía nacional*, La Paz, Biblioteca Boliviana, 1944.

Terán, Oscar, *Alberdi póstumo*, Buenos Aires, Puntosur, 1988.

Todorov, Tzvetan, *La conquista de América. La cuestión del otro*. México, Siglo XXI, 1987.

Torres, Carlos Alberto (compil,), *Paulo Freire y la agenda educativa latinoamericana en el siglo XXI*, Buenos Aires, CLACSO, 2001.

Tunnerman, Carlos, *60 años de la reforma educativa de Córdoba*, Caracas, Educa-fedes, 1979.

Ugarte, Manuel, *La Nación latinoamericana*, Venezuela, Biblioteca Ayacucho, 1978.

Uslar, Pietro, *La isla de Robinson*, Caracas, Seix Barral, 1981.

Weinberg, Gregorio, *Modelos educativos en la historia de America Latina*, Buenos Aires, Kapelusz, 1984.

Zea, Leopoldo, *El pensamiento latinoamericano*, Barcelona, Ariel, 1976.

Zizek, Slavov, *A propósito de Lenin. Política y subjetividad en el capitalismo tardío*, Buenos Aires, Atuel/Parusía, 2003.

—, *La revolución blanda*, Buenos Aires, Atuel, 2001.

Zizek, Slavov; Jameson, Fredric, *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*, Buenos Aires, Paidós, 1993.